تصور مقترح لإعداد معلم اللغة العربية

في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين

إعداد

د. عبد الكريم محمود أبو جاموس

أستاذ مشارك

جامعة اليرموك

٢٠٠٥ - ٢٠٠٦

تصور مقترح لإعداد معلم اللغة العربية في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين

د.عبد الكريم محمود أبو جاموس*

الملخص

تشهد الألفية الثالثة تغييرات ومستجدات متعددة شملت جميع جوانب الحياة على مستوى الفرد، والجماعة، والشعوب، والأمم، الأمر الذي فرض على الإنسان بعامة والإنسان العربي بخاصة، أن يراجع أموره الاقتصادية، والسياسية والاجتماعية والتربوية؛ حتى يستطيع أن يخطط تخطيطا سليما، يتمكن به من معايشة كل الظروف والتغييرات والمستجدات، ولذلك انبثقت فكرة الدراسة الحالية من هذه التحديات المتعددة والمتنوعة، وحاولت الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما التحديات التي تواجه برامج إعداد معلم اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين؟
٢. ما خصائص معلم اللغة العربية القادر على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين؟
٣. ما مكونات التصور المقترح لإعداد معلم اللغة العربية في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين؟

وقد تم انتهاج الأسلوب المسحي الوصفي التحليلي للأدب التربوي ومنطلقاته، وأهمية اللغة العربية، وأثرها في النفوس، وأدائها التربوي الذي يتعدى إلى المواد المعرفية، عدا اللغات الأجنبية.

وقد خرجت الدراسة بجملة من التحديات المتنوعة، والبالغة الأثر في المجال التربوي، كما أنها حددت جملة من الصفات التي ينبغي توافرها في المعلم بعامة، ومعلم اللغة العربية بخاصة،و التي كانت منطلقا لوضع إطار مقترح لإعداد معلم اللغة العربية وتكوينه قبل الخدمة وأثناءها، ثم انتهت بجملة من التوصيات ذات العلاقة.

---

* أستاذ مشارك في جامعة اليرموك.

A Proposed Model
For the Arabic Teacher Preparation/ Training in light of the 21^{St} century challenges

By

Dr A. M. Abu Jamous

Abstract

The third millennium witnesses various changes and innovations embracing all walks of life at the level of the individuals groups, societies and nations. a situation that entails comprehensive review of the economic , political , social and educational state of affairs of the human society in general and the Arab society in particular. The need arises for sound planning to meet all circumstances and novel occurrences. Consequently this study came in response to such mufti- farious challenges. It particularly attempts to answer the following questions

1- what are the most important challenges that encounter the Arabic teacher preparation /training program's, in the 21^{st} century ?
2- What are the qualifications of the 21^{St} century Arabic language teacher?
3- What are the components of this proposed model?

The study used the descriptive analytic approach drawing on a survey of the available literature , its foundations trends and principle; the national importance of Arabic and its psychological influence on its speakers and educational role that carries all the curricular subjects , except foreign languages , of course.

The study characterized a number of various challenges of great effects on education , it also defined a number of qualities that the teacher should obtain, particularly the teacher of Arabic Those qualities had been the principled framework for the pre-service and in-service teacher preparation program .

Finally the study concluded with a set of relevant recommendations.

المقدمة:

أصبحت التربية في القرن الحادي والعشرين تهدف إلى جعل المدرسة هي الحياة، وبذلك ينبغي أن تغير وظيفتها السابقة التي كانت إعداد المتعلم للحياة، ومن هنا أصبح واجبها إطلاق القدرات الذاتية للمتعلم في الاستطلاع والفهم والاستيعاب، واستنباط الحقائق بنفسه، ليعيش الحياة الحقيقية كما هي في الواقع، وكما ينبغي أن تكون، ويفرض هذا المفهوم الجديد إعداد أو توفير الدورات والمشاغل التربوية لـه كي يتم تأهيله للنهوض بهذه المهمة الصعبة والكبيرة.

كما أن المؤسسات التربوية العالية أصبح من غاياتها الأساسية الربط الوثيق بين برامجها وأنشطتها التعليمية وبين سوق العمل والإنتاج وميادين الحياة العلمية والعملية (محمود، ٢٠٠٥). وأصبحت الثقافة بمفهومها الواسع، ثقافة علمية متشعبة، وأصبح من مقتضياتها توافر الخلفية المعرفية والتكنولوجية لأن الثقافة غدت محور التنمية الاجتماعية الشاملة، وتكنولوجيا المعلومات محور التنمية العلمية التكنولوجية، وبذلك لا بد من وجود علاقة بين إنسان العصر الحالي الذي ينبغي أن يكون مثقفاً وبين تكنولوجيا المعلومات، من اجل تطبيق الفكر والمعرفة على الواقع من حوله، واقتراح تكتيكات عملية تعينه على التكامل مع تناقضات هذا الواقع المعاش؛ ليتمكن من تحسينه و/ أو تغييره (علي، ٢٠٠١).

والمعلم بعامة على اختلاف تخصصاته، والمستويات التعليمية التي يعلمها، ومعلم اللغة العربية على وجه الخصوص يفترض فيه أن يكون مالكا لأزمة ثقافة هذا العصر حتى يستطيع أن يؤدي رسالته بكفاءة واقتدار، لأنه يعد لأن يكون عارفاً بالحاضر ومستشرفاً للمستقبل اللذين تتحداهما تحديات جمة ومتنوعة، وهي بدورها تؤثر على دوره ومهماته، وانطلاقاً من هذا، عليه أن يعيها لتكون منطلقاته في عمله بينة وواضحة.

لذلك عقدت مؤتمرات وندوات عديدة على المستوى القطري، وعلى مستوى

الوطن العربي، كان محورها في معظمه بيان دور المعلم العربي في الألفية الثالثة؛ لما يجابه فيها من تحديات متعددة ومتنوعة، إن لم يتمكن منها فهما ومعايشة؛ أصبح معلما يغرد خارج السرب، وبالتالي لن تكون نتاجاته محققة للغايات والأهداف على اختلاف مستوياتها العامة والخاصة، ومن أبرز هذه المؤتمرات:

- المؤتمر الثالث لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات في التعليم من ٢٦-٢٠٠٢/٩/٢٩ بجامعة إيجة، رودس.
- إعداد المعلم بين العولمة ومتطلبات الخطة التنموية في دولة الكويت من ١٢-٢٠٠٣/١٠/١٤.
- مؤتمر إعداد المعلم للألفية الثالثة في ٢١-٢٠٠٣/١٠/٢٣ بجامعة الإمارات العربية المتحدة.
- ندوة العولمة وأولويات التربية من ٢٠-٢٠٠٤/٤/٢٢ بجامعة الملك سعود، الرياض.
- مؤتمر المعلم في الألفية الثالثة من ١٧-٢٠٠٦/٥/١٨ بجامعة الإسراء الخاصة / الأردن.

كما تطرق إلى دور المعلم في ضوء تحديات هذا العصر الكثيرون ممن يهمهم أمر العملية التعليمية التعلمية بعامة، وأمر اللغة العربية بخاصة، ومنهم على سبيل المثال: (أبو رميلة، ٢٠٠٥؛ غالب فريجات، ٢٠٠٥؛ ولجاريفرز، ٢٠٠٥؛ مينا، ٢٠٠٣؛ دعدور، ٢٠٠٢؛ أبو ختله، ٢٠٠٥؛ الشربيني والطناوي، ٢٠٠١؛ إبراهيم، ٢٠٠٢) حيث أثار بعضهم تساؤلا عما ينبغي تعليمه للطلبة في ضوء التطورات الحديثة في أساليب الإنتاج، التي توجب إعادة تخطيط التعليم وتصميمه، وتخطيط المناهج، وأنواع التعليم، وربط الخطط الاقتصادية والاجتماعية بالخطط التربوية.

ومما يدعو إلى الاهتمام باللغة العربية وطرق تدريسها في ضوء تحديات

الألفية الثالثة، هو أن هناك ثورة في التنظير اللغوي تصاحبها تكنولوجيا متقدمة لا تقل في عنفها عن تطبيق أساليب الذكاء المتنوعة، وعلوم المعرفة، وتكنولوجيا الأعصاب على معالجة اللغات الإنسانية بوساطة الكمبيوتر، وذلك بهدف إكساب الآلة المهارات اللغوية من اشتقاق وتصريف وإعراب، واختصار، واستخلاص وفهرسة، بل تأليف للنصوص أيضاً (علي، ٢٠٠١).

إن نشاط الأمم المتقدمة واهتمامها بلغاتها تنظيراً وتعليماً واستخداما وتوثيقا يقابله إهمال في هذه المجالات المذكورة في لغتنا العربية، اللهم إلا بعض محاولات تونسية معجمية، وسورية في التعريب، ومصرية في مجال النقد الأدبي، كل هذا يحدث وفي خاصرتنا خصم عقائدي وثقافي وتكنولوجي عنيد -إسرائيل- يتحرش بثقافتنا العربية الإسلامية عبر الإنترنت، وقد نجح هذا الخصم في إقامة شبكة ممتدة من التحالف الثقافي والديني الرسمي وغير الرسمي لحشد العداء ضد العرب والمسلمين، ويعمل أيضا على تشويه تراثنا الثقافي البعيد والقريب، حيث عمل على تمصير أفلام الجنس العالمية باستخدام أحدث أساليب المونتاج الالكتروني الرقمي، وما هذا إلا بداية لهذا التزييف الذي سيكون أمضى أسلحة التشويه الثقافي (علي، ٢٠٠١).

وما من شك في أن اللغة هي الذات والهوية، التي تصنع من المجتمع واقعاً كما يقول (بنزبرجر)، وبذا تعد أبرز السمات الثقافية لأية أمة، حيث تمثل شريكة ثدي الأم في إيضاح وعي الصغير، وهي راعية المتعلم، وملهمة الإبداع، وهادية التلقي، وإن أقسى ألوان الاستعباد أن تسلب الأمة لغة أجدادها، فتضيع إلى الأبد (عصفور، ١٩٩٧).

ونحن اليوم نعيش في عصر العولمة التي تعد اللغة فيه ميداناً رحباً وخصباً لنشر أفكارها ومبادئها، وهي - العولمة- إن أخذت على أنها دعوة للوفاق الإنساني، فاللغة لها شأن كبير في حوار الثقافات؛ لأن من المتوقع أن يتخذ أنصار

العولمة من علوم اللغة مرتكزاً أساسيا لعولمة الثقافة، لأنهم لا يقرون بالخصوصيات الثقافية للأمم والشعوب، وأما إن أخذت على أنها صراع؛ فإنها ستفضي إلى سيادة لغة من لغات الدول المهيمنة في العلاقات التجارية والاقتصادية والسياسية، وما يستتبع ذلك من سيادة ثقافتها وقيمها الخاصة وفي ذلك تهميش اللغات والثقافات القومية، واحتواؤها، واستيعابها كمدخل لاستيعابها اقتصاديا وثقافيا (العالم، ١٩٩٧).

وجاءت شبكة الانترنت، لتفتح بوابات الفيضان أمام تدفق معلوماتي هادر تطغى عليها الإنجليزية، الأمر الذي أفزع جميع الأمم غير الناطقة بالإنجليزية حيث انتابها قلق شديد على مصير لغاتها القومية، مما دفعها إلى الدخول في تكتلات إقليمية مدفوعة بدوافع المحافظة على الهوية والخصوصية الثقافية والاقتصادية والأمنية والسياسية، لتعطي نفسها قوة استراتيجيه في مواجهة أمريكيا المتشبثة بأحاديثها اللغوية الإنجليزية، ولذلك نرى التكتلات اللغوية الآتية: حلف اللغة الألمانية بين ألمانيا الاتحادية والنمسا وسويسرا، وحلف مجموعة الدول الاسكندنافية، وحلف الأنجلوفونية، والفرانكفونية، والإسبانوفونية، واهتمام اليابان بالترجمة الآلية من أجل كسر عزلتها اللغوية، وعملها على تزعم أو تكوين حلف لغوي في جنوب شرق آسيا، للدفاع عن مصير اللغات القومية ضد هذا الخصم اللغوي الأمريكي (علي، ٢٠٠١).

وفي ضوء ما تقدم لا بد من أن يكون للهوية العربية والثقافة الإسلامية بريادة اللغة العربية التي تكفل الله عزوجل بحفظها بقوله تعالى: "إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون (الحجر، ٩) وقوله تعالى: "نزل به الروح الأمين، على قلبك لتكون من المنذرين، بلسان عربي مبين" (الشعراء، ١٩٣-١٩٥)، وهي التي عدها ابن تيمية أحد أئمة هذه الأمة السابقين، فرض عين على كل مسلم ومسلمة، وليس على كل عربي وعربية حين قال: ما كان لا يتم الواجب إلا به فهو واجب، لا بد من أن يكون لها وجود واضح وبين على خريطة العالم اللغوية، والسياسية،

والاقتصادية والاجتماعية...الخ، وليس أقدر من رجال التربية والتعليم، ومخططي المناهج الدراسية ومنفذيها، وعلى رأسهم، معلمي اللغة العربية الأكفياء، بالنهوض بهذه المهمة الجليلة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية التحديات التي تجابه إنسان هذا العصر بعامة، والمهتم بالتربية والتعليم، وتعليم اللغة العربية بخاصة، وضرورة إعداد المعلم الكفء، القادر على استثمار اللغة العربية بكفاية واقتدار، مستفيدا من إيجابيات تلك التحديات وسلبياتها على السواء، بحيث يتمكن من تحييد السلبيات أو تلافيها، حتى لا تكون عامل إعاقة أو خضوع لمفاهيمها السيادية السلطوية الفئوية، ليتمكن بالتالي من المحافظة على الهوية والذاتية بما فيها من أصالة، وقيم لا يمكن التخلي عنها. ولذا جاءت الدراسة الحالية تقترح تصوراً لإعداد معلم اللغة العربية في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين.

كما وتنبع أهميتها أيضا كونها الدراسة الأولى – حسب علم الباحث- التي تحاول وضع هذا التصور.

هدف الدراسة وأسئلتها:

تهدف الدراسة الحالية إلى وضع "تصور مقترح لإعداد معلم اللغة العربية في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين"؛ ولذا حاولت الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما أهم التحديات التي تواجه برامج إعداد معلم اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين؟
٢. ما أهم خصائص معلم اللغة العربية القادر على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين؟
٣. ما مكونات التصور المقترح لإعداد معلم اللغة العربية في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين؟

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- الإطار النظري المتعلق بتحديات القرن الحادي والعشرين والمتمثلة في بعض المفاهيم والمصطلحات التي سيتم تناولها، بما يتلاءم وطبيعة الدراسة الحالية مثل: العولمة، المعلوماتية، الإنتاج المعرفي، الثورة المعرفية، وثورة الاتصالات، والتكنولوجيا.
- التحديات التي تجابه الألفية الثالثة من وجهة نظر المهتمين بها على اختلاف تخصصاتهم، ومما سيتمكن الباحث من الوصول إليه.
- يبقى التصور المقترح بحاجة إلى التطبيق؛ ولذا لا يمكن الحكم عليه إلا بعد بيان أثره في إعداد معلم اللغة العربية القادر على مواجهة تحديات الألفية الثالثة.

التعريفات الإجرائية:

- **تحديات المستقبل:** هي ما يجابه إنسان هذا العصر من مؤثرات متعددة ومتنوعة، قد تكون إيجابية أو سلبية، تفرض عليه نمطاً من السلوك نحوها، قد يكون حافزا له ليراجع كل ما يحيط به، وما تتطلبه المواقف الحياتية التي تعرض له، أو يقوم بها، ويعد أهدافه الحالية والمستقبلية وفقا لها، وقد تكون معيقة له وتسيطر عليه؛ فتوجهه وجهة في غير صالحه.
- **تصور مقترح:** يشتمل على مجموعة من الأهداف والمحتويات والأنشطة والاستراتيجيات، وأساليب التقويم، لإعداد معلم اللغة العربية الكفء القادر على معايشة التحديات التي تواجهه أثناء تدريسه لمادة اللغة العربية.
- **معلم اللغة العربية:** هو المعلم الذي يقوم بتدريس اللغة العربية لمختلف مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المتقن لاستخدام اللغة العربية نطقاً واستماعاً وقراءة وكتابة، والقادر على توظيفها توظيفاً أدائياً سليماً يتمكن من خلاله معايشة تحديات المستقبل والتي ينبغي أن يكون على إلف بها.

العولمة:

- لغة تعني: تعميم الشيء وتوسيع دائرته ليشمل العالم كله.
- اصطلاحاً تعني: نظاماً أو نسقاً تتجاوز أبعاده دائرة الاقتصاد، بحيث يكون هناك تبادل شامل إجمالي بين مختلف أطراف الكون، يتحول العالم على أساسه إلى محطة تفاعلية للإنسانية بأكملها، ملغية المسافات، ومقدمة لألوان المعرفة دون قيود، وتعتمد الدراسة الحالية هذا التعريف.

الدراسات السابقة:

لم يصل الباحث إلى دراسات سابقة ذات علاقة بمتغيرات الدراسة الحالية ولكنه توصل إلى مقالات وكتب ومؤتمرات وأبحاث تناولت التحديات الحالية والمستقبلية التي تواجه الإنسان في العصر الحالي، وتوصل أيضا إلى بعض الدراسات التي بنت برامج في ضوء تحديات العصر الحالي في الرياضيات والعلوم، والاجتماعيات وغيرها من المواد العلمية؛ ولذا لم يعثر على دراسة تناولت بناء تصور مقترح أو برنامجا لإعداد معلم اللغة العربية في ضوء تحديات الألفية الثالثة، وربما يعطي هذا الأمر الدراسة الحالية تمييزاً لها عن غيرها من الدراسات، وسيتم إذن التعرض بشيء من الإجمال للدراسات التي لها مساس، ولو من بعيد بالدراسة الحالية، وذلك ضمن المجالات التي نوه عنها آنفاً.

اهتمت بعض الدراسات ببناء المناهج التعليمية وتطويرها على ضوء التوجهات المستقبلية، بهدف إعداد المتعلم لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

ففي مجال الدراسات الاجتماعية أشارت بيت (Pate, 1996) إلى مجموعة من الوحدات التي صممت لتلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية، بهدف تزويد معلمي الدراسات الاجتماعية ببعض المعلومات، والأفكار، والأنشطة التي يمكن استخدامها في الوقت الحالي، وفي المستقبل، لمساعدة التلاميذ على النجاح في

الدراسات الاجتماعية.

وعرض هاردويك (Hardwick, 1997) برنامجا لإعداد معلم الجغرافيا في المستقبل يهدف إلى تحقيق معايير الجغرافيا القومية، وحدد المفاهيم والموضوعات والمعايير التي يتضمنها البرنامج.

واستهدفت دراسة (الشربيني، ١٩٩٩) تطوير برنامج إعداد معلم الجغرافيا بكليات التربية على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين، وأعد الباحث قائمة بالتحديات التي تواجه العالم في القرن الحادي والعشرين، التي ينبغي تضمينها في برنامج إعداد معلم الجغرافيا بكليات التربية، ووضع تصورا لتطوير برنامج الإعداد على ضوء تلك التحديات.

وفي مجال العلوم استهدفت دراسة (الطنطاوي، ١٩٩٧،) تحديد القضايا والمشكلات التي يجب معالجتها من خلال مناهج العلوم بمراحل التعليم العام بمصر مع بدايات القرن الحادي والعشرين، واستخدم الباحث أسلوب دلفي وأسلوب العصف الذهني لتحديد هذه القضايا، كما استخدم أسلوب تحليل المحتوى لكتب العلوم بمراحل التعليم العام؛ بغرض معرفة مدى اشتمالها على المفاهيم ذات الصلة بالقضايا، والمشكلات التي حددها، وتوصل الباحث إلى تسع قضايا، ومشكلات مستقبلية، تمثل تحديات تواجه تدريس العلوم وينبغي معالجتها من خلال مناهج العلوم بمراحل التعليم العام وهي: تكنولوجيا الفضاء والاتصالات، قضايا ومشكلات البيئة، الكوارث الطبيعية وغير الطبيعية، قضايا ومشكلات صحية، قضايا الطاقة، المشكلة السكانية وأبعادها المختلفة، موارد المياه في منطقة الشرق الأوسط والمشكلات المرتبطة بها والحروب الكيماوية والجرثومية، قضايا علمية وتكنولوجية.

كما استهدفت دراسة (الطناوي، ١٩٩٩) تطوير برنامج إعداد معلم العلوم بكليات التربية على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين وحددت الباحثة

التحديات التي تواجه التربية العلمية، بصفة عامة، وبرامج إعداد معلم العلوم- بصفة خاصة، **في القرن الحادي والعشرين فيما يلي: التقدم العلمي والتكنولوجي، الثورة المعلوماتية، العولمة، القضايا والمشكلات العالمية ومنها المشكلات البيئية، ومشكلة الزيادة السكانية، والقضايا والمشكلات الصحية، وأزمة الطاقة، ومشكلة** الموارد المائية.

ولتحديد أهم القضايا والمشكلات العالمية والعربية المؤثرة على برامج إعداد المعلم وتدريبه في المستقبل بهدف تضمينها في برامج إعداد المعلم قام (السعيد، ١٩٩٥) بدراسة أشارت نتائجها إلى وجود خمسة أنواع من القضايا والمشكلات العالمية والعربية المستقبلية التي تؤثر على إعداد المعلم العربي وهي قضايا ومشكلات بيئية، وقضايا ومشكلات مرتبطة بالتقدم العلمي وقضايا اقتصادية وسياسية، وقضايا ومشكلات تتعلق بالتعليم ومؤسساته، وقضايا تتعلق بالشباب أنفسهم.

واستهدفت دراسة (مكروم، ١٩٩٩) تحديد المهام الجديدة لكليات التربية لإعداد المعلمين وتدريبهم في القرن الحادي والعشرين، وتضمنت الدراسة ثلاثة محاور هي: تحولات النظام العالمي المعاصر وانعكاساته على التربية العربية، الدور الوظيفي للمعلم في المدرسة في عصر المعلوماتية، دور كليات التربية في إعداد وتدريب المعلمين في عصر المعلوماتية.

وهدفت دراسة (السلطان، ٢٠٠٤) إلى تقديم تصور مقترح عن أولويات التجديد التربوي للمدرسة في ظل التحديات التي يفرضها نظام العولمة، والتي يجب أن ترتكز على ركيزتين أساسيتين هما: التجديد المعرفي، والتجديد التقني والتكنولوجي، كما قدمت الدراسة بعض المقترحات حول تشجيع المعلمين على الابتكار والتجديد في عمليات التعلم والتعليم، وتوفير البرامج التدريبية التي تساعدهم على التحول من كونهم ناقلين للمعرفة إلى مشاركين ومطورين لها، قادرين على

التفاعل المستمر مع تحولاتها،كما دعت الدراسة إلى إعطاء مزيد من الصلاحيات والمرونة للمدارس في الجوانب المالية والإدارية وإلى تقليل النزعة المركزية لإدارات التعليم، وتشجيع المدارس لإقامة برامج تتعلق بإدخال التقنية وأنظمة المعلومات.

ويهدف كنعان (٢٠٠٤) من دراسته إلقاء الضوء على التحديات التي تعيق التربية في الوطن العربي، وكيفية مواجهتها لهذه التحديات، وعلى رأسها الاستلاب الثقافي والهيمنة الأجنبية في ظل العولمة الجديدة وهيمنة القطب الواحد على الثقافات العالمية، وبيان كيفية التصدي لها من خلال تعزيز الهوية الحضارية والانتماء للأمة، حيث تعد هوية الأمة منبعاً أساسياً لفلسفة المجتمع التي تستمد مقوماتها من تلك الهوية؛ ويخلص البحث إلى تأكيد الهوية العربية الإسلامية، ويدعو إلى مواجهة التحديات المختلفة وتعزيز الانتماء القومي لأبناء الأمة العربية من خلال عدد من المقترحات ثم يدعو إلى التركيز على التربية المستقبلية، وتنمية الهوية الحضارية للأمة، والمحافظة على أصالتها قوميا وإنسانياً، باعتبارها مصدر إبداع وعطاء وتفاعل مع مختلف الثقافات العالمية.

أما دراسة علي (٢٠٠٤) فقد قصد منها مناقشة مفهوم العولمة من منظور تربوي ثقافي اجتماعي وتأثيراتها وكيفية التعامل معها، والتحديات التي تواجه تربية المعلم في عصر العولمة، وذلك بالنظرة الفاحصة لمتطلبات العصر واستشراف آفاق المستقبل. إضافة إلى تعرف أهم الاتجاهات الحديثة في نظم تربية المعلم للمجتمع المسلم، وتعرض إلى ذكر بعض المنافع وبعض الأضرار التي يمكن أن تترتب على ظاهرة العولمة لتساعد في تحديد رؤية حديثة لأدوار المعلم في ضوء تحديات العولمة، وتعرضت أيضاً إلى بعض مظاهر هذا العصر الذي سمي (عصر الاغتراب) والحافل بالمتناقضات، فالمجتمعات الحديثة التي حققت التقدم المادي الهائل عانت أثناء تطورها السريع من غياب المعايير الأخلاقية، ولهذا تؤكد الدراسة على أن العصر الحالي يحتاج إلى تربية غير تقليدية تؤدي إلى الوقوف

على التحديات التي تواجه تربية المعلم سواء أثناء اختياره أو إعداده أو تطوير أدائه أثناء الخدمة وقبلها.

واستهدفت دراسة أبو الهاشم (٢٠٠٤) تعرف أهم المقومات الشخصية والمهنية الضرورية لمعلم عصر العولمة وذلك من خلال الإجابة عن عدد من الأسئلة حول: مفهوم العولمة وعلاقتها بالتعليم وإمكانية وضع آلية لتنفيذ التصور المقترح للمقومات الشخصية والمهنية الضرورية لمعلم التعليم العام في ضوء متطلبات العولمة، ومن خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يتضح أن الدور التربوي الفعال للمعلم من خلال ما تحمله العولمة من متطلبات عديدة، يفرض على المتخصصين في التربية وعلم النفس، أن يعيدوا النظر من جديد في مكونات المنظومة التربوية، وبخاصة دور المعلم، وتقوم الآلية المقترحة من الدراسة على أربع ركائز أساسية هي: المعلم الذي نريده، وأداة التطبيق، والطريقة، والنتائج المتوقعة.

وأظهرت دراسة جاب الله (٢٠٠٤) في ورقتها تصورا لدور المعلم، في ضوء صراع الدور، وأخلاقيات التدريس في عصر العولمة، بما يفرضه على المعلم من تحديات ومهام. آخذة في الاعتبار التفرقة بين إجراءات العولمة مثل فتح الحدود وتيسير تدفق الخدمات والسلع بغير قيود وإنشاء شبكات الاتصال العالمية ومؤسسات التجارة العالمية، وبين مذهب العولمة بمعنى القيم الحاكمة التي تبث من خلال العمليات الأساسية والفكرية والثقافية والأحداث والأنشطة الحياتية. وقد حاولت الورقة أن تجيب عن سؤال محدد حول: هل بإمكان المعلم أن ينهض بدور جديد يحقق من خلاله تحديثاً حقيقياً وجذرياً لمؤسساتنا التربوية والثقافية في عصر العولمة؟

أما ندوة العولمة وأولويات التربية (٢٠٠٤) فقد خرجت بجملة من التوصيات أبرزها:

١. أن مصطلح العولمة مصطلح حديث ولم يتبلور حول معنى مستقر وثابت.
٢. أن معظم المفاهيم المطروحة للعولمة من خلال الأوراق والبحوث تنطلق من خلفيات ثقافية واتجاهات سياسية وانحيازات أيديولوجية لأصحابها.
٣. هناك اتفاق شبه إجماعي على أن العولمة ليست شرا كلها، حيث إنها فتحت آفاقاً إيجابية وميادين للتنافس ويسرت وسائل للوصول إلى الآخر.
٤. أن تؤسس مواجهة الغزو الثقافي لقوى العولمة على ثوابت الهوية العربية والإسلامية وسماتها الإيمانية والحضارية معتمدة على عقلية انفتاحية على كل منجزات الفكر والعلم والتكنولوجيا.
٥. يمكن للمناهج الدراسية في ظل العولمة وتحدياتها أن يكون لها دور في مواجهة المشاكل المحلية والعمل على تحقيق متطلبات السوق العالمية.
٦. التأكيد على الدور الفعال للشبكة العالمية للمعلومات لتوفير المعلومات المختلفة للمتعلمين والباحثين لغرض تعزيز التعليم والتعلم، مما يعمل على إيجاد المبدعين والمبتكرين في مختلف المجالات.
٧. تنامي أدوار المعلم وتغيرها بدرجة أكبر مما ألفناه في الماضي نتيجة متغيرات عديدة أهمها: المتغيرات التكنولوجية المنبثقة من ثورة المعلومات.
٨. تنظر الأدبيات إلى العولمة باعتبارها هيمنة غربية، ومشروعاً أمريكيا تحديدا، يراد منها فرض الهيمنة الكاملة على العالم العربي والإسلامي، باسم العولمة وأن التربية هي خط المواجهة الأول لتفادي آثار العولمة.

واستهدفت دراسة أبو ورد (٢٠٠٤) بيان: دواعي الحاجة إلى معلم ينهج الفكر التربوي الإسلامي، والكشف عن مقومات الصيغة الملائمة لإعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي، وتحديد حاجاته التكوينية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على: التسلسل المنطقي للأفكار، وبيّن الصفات التي ينبغي أن يتسم بها المعلم وأهمها: التفاعل مع قضايا الأمة، والعطاء دون انتظار

للثواب أو الثناء، ومراعاة الفروق الفردية والقدوة الحسنة، والنية الخالصة في أداء الواجب، ومراعاة ما يفرضه عليه تخصصه، وبينت الدراسة أيضاً التحديات التي تواجه المعلم في ظل تربية إسلامية أهمها: تحديات تتعلق بواقع تربية المعلم واختياره، وتحديات الغزو الثقافي، وبينت كذلك كفايات المعلم في الفكر التربوي الإسلامي والمتمثلة في الكفايات العلمية والمهنية والأخلاقية والجسدية، وأبرزت كذلك الحاجات التكوينية اللازمة للمعلم في ظل الفكر التربوي الإسلامي والمتمثلة في: مواكبة التغيرات الحادثة، وتحديد مصادر برامج إعداد المعلمين وفق الفكر الإسلامي، ونتائج الدراسات العربية والإسلامية في هذا الموضوع،والانفتاح غير المطلق على ثقافات الآخرين، والجمع بين التربية المستمرة والتعلم الذاتي للمعلم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من المقدمة والدراسات السابقة أن العالم بعامة، والعالم العربية بخاصة، قد أشغلته تحديات الألفية الثالثة، مما حدا إلى عقد الكثير من المؤتمرات الاقتصادية والسياسية والتربوية من أجل تحديد ماهية تلك التحديات، بهدف التعامل معها على بصيرة ورؤية واضحة، سواء أكانت إيجابية أم سلبية، وبصورة لا تكون عائقاً أمام الخطط التنموية والتربوية المتعددة والمتنوعة، ويلاحظ أيضاً تعدد الدراسات وتنوعها وبناء برامج مختلفة في معظم مجالات المعرفة، حتى يصار إلى إعداد المعلم بعامة، ومعلمي مواد الدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية، والعلوم بخاصة، وتطوير المناهج المختلفة، وبيان المقومات الشخصية والمهنية الضرورية لمعلم عصر العولمة، لمواجهة تحديات الألفية الثالثة.

ومما يميز الدراسة الحالية أنه لم يتم العثور في حدود علم الباحث على دراسة واحدة تصدت إلى بناء تصور أو إعداد برنامج خاص بمعلم اللغة العربية، بحيث يمكنه من التلاؤم مع طبيعة العصر الحالي، وما فيه من تحديات العولمة وتحديات الألفية الثالثة التي نحن في بداياتها.

إجراءات الدراسة:

لقد تم الرجوع إلى الأدب التربوي ذي العلاقة، سواء أكان كتباً في المناهج وطرائق التدريس، أم مقالات نشرت في دوريات متعددة ومتنوعة، متخصصة في الميادين الثقافية والعلمية والتربوية، صادرة عن مجالس وهيئات علمية محكمة، ومؤتمرات وندوات تربوية عقدت في الجامعات العربية، ودراسات سابقة معظمها عرض في تلك الندوات والمؤتمرات، أو نشر في الدوريات المشار إليها آنفاً وكذلك تم الرجوع إلى شبكات الإنترنت.

ويلاحظ أن الدراسة الحالية دراسة وصفية تحليلية استنتاجية اعتمدت على آراء المطلعين والمهتمين بتحديات الألفية الثالثة عالمياً ومحلياً، وهم ذوو تخصصات متعددة ومتنوعة، ومثقفون ومبدعون في مجالاتهم الفكرية والعلمية والتربوية، لديهم إحساس وطني عال، وإحساس تربوي متقدم، وإحساس بالمسؤولية الذاتية والقومية والإنسانية في الوقت نفسه؛ فكتبوا ما كتبوه وناقشوا وحللوا واقترحوا، بدافع من الغيرة على الذات العربية والإسلامية من ناحية، والإنسانية من ناحية ثانية، منبهين إلى الأخطار التي تحدق بنا كأفراد، وأسر، ومجتمعات وطنية وأممية، داعين إلى تفهم واع للذات، حافزين الهمم للاستفادة من إيجابيات تلك التحديات، وعاملين بجد وإخلاص من أجل التصدي بفكر علمي واع، ومدروس لكل السلبيات الناجمة عن تلك التحديات.

النتائج ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ونصه: "ما التحديات التي تواجه برامج إعداد معلم اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين".

أجيب عن هذا السؤال بالرجوع إلى الأدب التربوي المشار إليه في الطريقة والإجراءات، حيث تم الحصول على العديد من التحديات التي بلغ حصرها تقريباً حوالي الأربعين تحدياً، وقد قسمها البعض إلى تحديات محلية، وأخرى خارجية

وبعضهم اكتفى بتعدادها كبنود مرقماً إياها، ومداخلاً فيما بينها، حيث إن بعض التحديات كانت تأتي بعدها تحديات أخرى تماثلها، أو تشترك معها في بعض الجوانب. وقد اختلفت تسميات بعضها لدى بعض الباحثين، لكن مضمونها واحد. وهذه الأمور مجتمعة دفعت إلى جمعها من مصادرها في قوائم مختلفة، ثم تم إعادة صياغتها، ودمج ما كان يمكن دمجه إلى أن وصلت إلى العدد الموجود في هذه الإجابة، وقد تم الوصول إلى التحديات الآتية:

١. التطور التكنولوجي:

نتيجة التسارع والمستجدات والتحولات في كل الميادين، أطلق على العصر الحالي اسم "التكنتروني"، أي التكنولوجي الإلكتروني، حيث خلقت التكنولوجيا عصر الاتصال العالمي للجنس البشري، وشهد المجتمع على مستوى الفرد، والأسرة، والدولة تطورات غير متوقعة وتغيرات شتى. (الشربيني والطناوي، ٢٠٠١؛ عباس، ٢٠٠٥).

٢. الثورة المعلوماتية:

(الشربيني والطناوي، ٢٠٠١؛ أبو ختلة، ٢٠٠٥؛ فودة، ٢٠٠٦؛ شبل، ٢٠٠٥؛ محمود، ٢٠٠٢؛ محمود، ٢٠٠٥).

أصبح يطلق على العصر الحالي "عصر المعلوماتية" بما يتيحه من تبادل المعارف والخبرات وتفاعلها مما سارع الاكتشافات العلمية، والابتكارات التكنولوجية، وأصبحت المعلومات والمعرفة هي المورد الرئيس لأي اقتصاد متقدم، لأنها لا تقل عن الحاجة إلى المواد الخام، والعمالة، هي: الوقت، والمكان، ورأس المال، وبقية المدخلات.

ومما تجدر ملاحظته أن المعرفة الإنسانية تضاعفت لأول مرة عام ١٧٥٠م، وللمرة الثانية عام ١٩٠٠م، وللمرة الثالثة عام ١٩٥٠م، وللمرة الرابعة عام ١٩٦٠م، ثم أخذت تقل المدة الزمنية إلى أن أصبحت مرة كل عامين أو ثلاثة

منذ مطلع الألفية الثالثة. وقد أدى هذا التجدد والتطور في هياكل المعرفة، والنمو الذي يحصل يوما بعد يوم، إلى أن أصبحت المعارف التي نزود بها أحيانا في مؤسساتنا التربوية غير قابلة للاستخدام والتطبيق لفترة طويلة.

وقد فرض هذا التطور في كم المعرفة ونوعها التي يشهدها العصر الحالي إعادة النظر في كيفية التعامل معها وبها، فظهر مفهوم اقتصاد المعرفة من أجل تحقيق أقصى استثمار لها، وهذا يستوجب اتباع استراتيجية متعاونة من ناحية، ومتعددة ومتجددة من ناحية؛ من أجل تحقيق ازدياد انتشار المعرفة واستخدامها في المجتمع استخداماً مناسباً، وهذا يفرض أيضاً العمل على اختيار الأنسب لعصرنا، وما يخدم قضايا ومشكلات التنمية المتنوعة، ويعين المتعلمين على فهم الجوانب الإيجابية في ثقافة العالم من حولهم.

ومما ينتبه إليه أن المعرفة قد أضحت قوة هذا العصر، ولم يعد السلاح والثروة المادية هما القوة، لأن المعرفة المتجددة هي القادرة على فعل كل شيء، هي القوة، والإنتاج الكثيف والنوعي لها مما سيجعل من الممكن رؤية زراعات دون زراع، وصناعات دون عمال، من خلال الهندسة الوراثية، وهذا يلقي بأعباء متجددة على المؤسسات التربوية، إذ ينبغي إعادة النظر في الأهداف والغايات والوظائف المتعلقة بالعملية التربوية.

٣. **العولمة Globalization** (علي، ٢٠٠١؛ الشربيني والطناوي، ٢٠٠١؛ غنام، ١٩٩٩؛ فودة ٢٠٠٦؛ سعادة وإبراهيم، ٢٠٠٤).

وتعني لغة، تعميم الشيء وتوسيعه ليشمل العالم كله، وبذلك فهي نسق ذو أبعاد تتجاوز دائرة الاقتصاد، متخطية الحدود السياسية والجغرافية والقومية، بحيث يكون هناك تبادل شامل بين مختلف أطراف الكرة الأرضية؛ إذ يتحول العالم على أساسه إلى محطة تفاعلية للإنسانية، وهي نموذج للقرية الكونية الصغيرة، تربط بين الناس والأماكن، ملغية المسافات، ومقدمة المعارف دون قيود. وفي ذلك بروز

للسوق العالمية التي تؤكد على سيادة الشركات العابرة للقارات، مما سيؤدي إلى تحطيم قدرات الدول القومية، وتعظيم النزاعات الداخلية في نطاق الدولة الواحدة لإضعاف مقاومتها؛ من أجل سيادة السوق العالمية.

ويرتبط بظاهرة العولمة، جعل الجريمة عالمية، حيث يسهل انتقال المال والمعلومات عبر الحدود، مما ييسر التجارة غير المشروعة في المخدرات والأسلحة والمواد النووية، وغسيل الأموال، مما يلحق الأذى بالإنسان من جوانب مختلفة: ثقافية وتربوية ونفسية وإعلامية وتكنولوجية وسياسية واقتصادية وأمنية واجتماعية.

وتفرض هذه الأمور مجتمعة على التعليم مراعاة العديد من الاعتبارات المهمة منها: التركيز على دور التعليم والتدريب في مواجهة المشاكل المحلية، والتركيز على ما يعرف بتعليم المستقبل، وصناعات المستقبل، مما يحتم إكساب المتعلم خصائص بعينها مثل: التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومرونة التفكير، ورفض فكرة الحل الوحيد أو الأمثل، والبحث عن بدائل أخرى لهذا الحل، وعدم التزمت الفكري، وقبول الآخر بيقظة، والانفتاح على خبرات الآخرين، وتحقيق الذات، والأصالة عن طريق القيام باستجابات غير مألوفة وتداعيات بعيدة.

٤. **التحدي البيئي:** (الخولي، ٢٠٠٢؛ الشربيني والطناوي، ٢٠٠١).

لم يعد الهم البيئي أمراً داخلياً يخص دولة بعينها لكنه أصبح أمراً له بعد عالمي، فالبيئة لا تعرف حدودا سياسية؛ ولذا أصبح لزاما على المجتمع الإنساني أن يتعامل مع هذه القضية خارج حدود الدول والأطر السياسية، فالتلوث البيئي أصبح يطال الإنسان وما يخصه من ماء وهواء وتراب سطحي أو جوفي، حيث إن المصانع تضخ أو تنفث سمومها في الهواء ويرتد على كل ما هو فوق الأرض من إنسان وحيوان ونبات، وأصبحت المياه السطحية والجوفية عرضة للتلوث بسبب التكنولوجيا الحديثة في الزراعة والصناعة، لما يرافقها من استخدام المبيدات والمواد الكيماوية في الأصباغ والألوان والأدخنة، كما لا ننسى النفايات الكيماوية

والتي تدفن في البلاد الفقيرة والضعيفة بأمر من الدول القوية صناعياً وعسكرياً، لقاء أموال زهيدة، مخلفة تشوهات خلقية في النبات والحيوان والإنسان.

ومما يندرج تحت هذا البند، مشكلة الموارد المائية، والتي تشير التقديرات إلى أن الربع الأول من القرن الحالي سيكون مسرحاً لصراعات إقليمية ضارية حول المياه، ونزاع على مواردها أو كما تسمى "بحروب المياه" ومن الممكن أن يكون حظ المنطقة العربية من هذه الحروب كبيراً لأسباب أهمها: تزايد الطلب على الموارد المائية في الدول العربية من ناحية، ووقوع منابع الأنهار الكبرى في دول غير عربية، فضلا عن تزايد الأطماع الخارجية في اقتسام المياه العربية وإعادة توزيعها، ومما زاد من تفاقم هذه المشكلة:

- الاستخدام غير الكفء للموارد المائية المتاحة في البلاد العربية.
- زيادة معدل استهلاك المياه الجوفية.
- سحب المياه الجوفية الموجودة في دولة معينة عن طريق دولة أخرى.
- قيام بعض دول المنطقة بإجراء تعديلات في أعالي مجاري الأنهار.
- افتقاد المياه العربية إلى وجود سلطة عليا للإشراف عليها وتثمينها.

والصراع العربي الإسرائيلي على المياه بيّن واضح، وربما يكون من أهم المشكلات القائمة بين إسرائيل والدول العربية المجاورة لها.

وإذا أراد الإنسان العربي تحقيق تنمية مستدامة، وفاء بطلبات الحاضر، ودون مساس بحقوق الأجيال القادمة وقدرتها على توفير احتياجاتها؛ فإنه ينبغي الالتزام بالآتي:

- ترشيد استخدام الموارد غير المتجددة.
- عدم تجاوز قدرة الموارد المتجددة (نباتية أو حيوانية أو أرضية أو مائية) على تجديد نفسها، حتى لا تندثر وتفنى.
- عدم تجاوز قدرة النظام البيئي على هضم المخلفات التي يقذف بها فيه، حتى لا

يتلوث تلوثاً يضرب بالإنسان والحيوان والنبات على حد سواء.

وللمزيد من حماية شؤون البيئة يمكن القيام بالآتي:

- تنظيم الدورات التدريبية التطبيقية بالتعاون مع تنظيمات رجال الأعمال، وغرف التجارة والصناعة، واتحاد رجال الأعمال والمصارف (المجتمع المحلي) للتعريف بأهمية البيئة، وكيفية المحافظة عليها، وزيادة الإنتاج.

٥. **التحدي الاقتصادي:** (أبو ختلة، ٢٠٠٥؛ سعادة وإبراهيم، ٢٠٠٤؛ الشربيني والطناوي، ٢٠٠١).

ويتمثل بتحدي الإنتاج من ناحية، وتحدي المنافسة العالمية والاحتكارات الدولية، لقد ظهرت في نهاية القرن العشرين تكتلات اقتصادية مثل: منطقة التجارة الحرة لأمريكا الشمالية وكندا والمكسيك (النفتا)، ودول النمور الآسيوية، والاتحاد الأوروبي (الناتو) و المجلس الأوروبي ومنظمة الأمن والتعاون الأوروبي، مما أفرز منافسة عالمية واحتكارات دولية، وصراعاً على المواد الخام والمستعمرات سابقاً، أما الآن فالصراع على الأسواق والمستهلكين.

لذا لا بد من التركيز على عملية الإنتاج، والعمل على رفع معدلاته واستثمار مصادر الثروة والطاقة الموجودة في بيئاتنا، وتوفير العمالة المدربة اللازمة لشتى جوانب الإنتاج، والعامل البشري في هذه القضية أساسي، حيث يكون التعليم وفقاً لهذا المنظور استثمارا بشرياً.

وهذا يفرض على البرامج التربوية والمناهج الدراسية أن تأخذ هذا بعين الاعتبار حتى يتم التمكن من استثمار البيئات العربية استثماراً منتجاً مربحاً من خلال:

- الانفتاح على البيئة.
- الاهتمام بمنهج المشروعات الذي يدور حول خدمة البيئة المحلية والعمل على تحقيق مشاركة المتعلمين.

- توعية المتعلمين منذ الصغر بأهمية توسيع الرقعة المزروعة.
- الاهتمام بتوعية المتعلمين بكيفية استثمار وقت الفراغ في مشروعات إنتاجية تخدم التنمية المحلية.

٦. التحدي العسكري والهيمنة الامبريالية:

نتج هذا التحدي من الظروف المحلية، والنزاعات الإقليمية، والهيمنة الامبريالية العالمية في مجال القوة العسكرية والعلمية وفرض تسويات سياسية في منطقة الشرق الأوسط، وانهيار الاتحاد السوفيتي، كل ذلك أوجد خلافات ونزاعات عسكرية إقليمية، زاد الطين بلة، عدم السماح بتعاون عسكري في مجال الصناعات العسكرية، وحماية الأراضي والفضاء الإقليمي، والمياه الإقليمية، كل هذا استدعى زيادة الإنفاق العسكري، مما يحول دون التوجه إلى مجالات التنمية السياسية الآمنة، والاجتماعية والتربوية المنتجة إنتاجا يتلاءم مع طموحات وغايات أبناء المنطقة العربية، أفراداً، وأسراً وأقطارا (عماد الدين، ١٩٩٧؛ غنام، ١٩٩٩).

وفي ضوء ما تقدم فإن دول العالم الثالث وعلى رأسها الدول العربية تتعرض باستمرار إلى محاولة زيادة النفوذ الدولي؛ للضغط على القرار الوطني. وإزاء هذا التحدي، يحرص المخلصون من أبناء هذه الأمة، قادة وشعوبا على عمل كل التدابير التي تحاول الإفلات من قبضة هذه الهيمنة بكل الوسائل، وعلى رأسها الإصلاح التربوي الشامل، وأساس هذا الإصلاح المعلم بعامة ومعلم اللغة العربية بخاصة.

٧. الانفجار السكاني:

إن التقدم الصحي والثقافي عند المواطن العربي، قلل لديه نسبة الوفيات، وزاد نسبة المواليد، إذ تكاد تكون نسبة الشباب في المجتمعات العربية تربو على ٦٠% من نسبة أعداد المجموع الكلي. وهذا يعني أن سن الإخصاب والازدياد كبيرة جداً، ولو نظر كل قطر عربي إلى تعداده السكاني، لوجد أنه في ازدياد

مضطرد، مما عمل على مضاعفة أعداده بشكل لافت وبيّن. (عماد الدين، ١٩٩٧؛ غنام، ١٩٩٩).

لذا يعد هذا التحدي، تحدياً خطراً لما يرافقه من مشكلات اقتصادية واجتماعية، تظهر آثارها على مستوى رفاهية البشر حاضراً ومستقبلاً، وتظهر آثارها على الفرد، وعلى الأسرة، وعلى المجتمع بعامة، من حيث الصحة والتعليم والخدمات والنقل والمواصلات والبيئة والموارد الاقتصادية. وانطلاقا من هذا؛ فإن على التربية السكانية أن تأخذ دورها في المناهج بعامة، ومناهج اللغة العربية بخاصة؛ للعمل على نشر الوعي السكاني فيما يخص المشكلات السكانية بأبعادها ونتائجها المختلفة.

٨. **العنف والتطرف والإرهاب:** (غنام، ١٩٩٩؛ إبراهيم، ٢٠٠٢؛ سعادة وإبراهيم، ٢٠٠٤).

مما لا شك فيه أن هذا التحدي له آثار سلبية على استقرار الأفراد والمجتمعات، حيث دخلت مفاهيم العنف والتطرف من خلال المنهج الخفي إلى عقول الشباب، وهذا التطرف لم يأت من فراغ، وإنما نشأ عن أسباب كثيرة أهمها: حالة الاغتراب والضياع التي يشعر بعض الناس بسببها إلى الحاجة إلى الهروب؛ طلبا للماضي في صورة التطرف الديني؛ أو الإدمان على المخدرات والمسكرات، أو الهجرة من الأوطان، أو الانتحار.

وعند ظهور ما يسمى بظاهرة الإرهاب الناجمة عن ظلم الشعوب الضعيفة والفقيرة؛ بسبب فرض الدول القوية احتلالها وهيمنتها عليها، وهذا هو إرهاب الدولة، وعند حدوث رد فعل الشعوب الضعيفة للدفاع عن قيمها، وتراثها، وأوطانها، ومعتقداتها، سادت الحروب في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، فشملت ثلاث حروب في الخليج العربي، وأخرى في أفغانستان، ثم في البلقان، وسادسة في الشيشان، وسابعة في كشمير، وثامنة في تيمور الشرقية،

شرق اندونيسيا وتاسعة في فلسطين والتي تعد مستمرة منذ أكثر من ٦٥ سنة، وجل هذه الحروب في مناطق إسلامية، الأمر الذي دفع سياسة القطب الواحد (أمريكا وحلفاؤها) إلى اتهام المسلمين بالإرهاب، وليس بالدفاع عن النفس، كما أنها وصفت سياسة احتلال أفغانستان والعراق بالتحرير، وسعت لدى كثير من الدول إلى ضرورة تغيير مناهجها الدراسية لتتلاءم مع متطلبات سياسة القطب الواحد، وأن تخفف من التركيز على القيم الإسلامية المتعلقة بالدفاع عن حرية الأوطان وتربية الأجيال اللاحقة تربية إسلامية، عمادها الفضائل والعمل المثمر واحترام الآخرين ما داموا يحترمون المسلمين ويقدرون قيمهم وتراثهم وعاداتهم.

وهذا يفرض العمل على إيجاد مدرسة تتصف إدارتها بالمعرفة والحسم والقدرة على معالجة الخلافات، وتوفير الاستقرار العاطفي، والظروف المناسبة لتشغيل ملكات وآليات العقل في جو متحرر من الكبت والقسوة، ويخلو من الرعب والخوف؛ لتفجير الطاقات الإيجابية الخلاقة.

٩. **التحدي القيمي:**

يتعرض عالمنا العربي والإسلامي لتيارات معادية، تهدد قيمنا الروحية، والأخلاقية، وتقاليدنا التي تحدد معالم الشخصية العربية الإسلامية، وتعمل على توسيع الفجوة بين الأجيال؛ حيث ينشأ صراع يقوض جوانب التماسك الاجتماعي، وينمي الفردية ويضعف الولاء الاجتماعي، مما يوجد تسيباً وتطرفاً في الفكر والسلوك والعقيدة، ويشجع هجرة العقول المستنيرة، والقوى العاملة المدربة ويعمل على إيجاد المعيار المادي في حياتنا بشكل يجعل الأفراد يعملون على تقييم كل المواقف والمفاضلة بينها وفقا لهذا المعيار. (سعادة، وإبراهيم، ٢٠٠٤؛ أبو ختلة، ٢٠٠٥).

وانطلاقاً من هذه الهجمة الشرسة فإن مناهجنا بعامة، ومناهج اللغة العربية بخاصة في جميع المراحل والمستويات كافة، ينبغي أن تركز على قيمنا الروحية

والخلقية، والاهتمام بالمجال الوجداني في أهداف المناهج والمقررات والأنشطة، والعمل على تنمية الوعي لدى المتعلمين بحقيقة الصراع الأيديولوجي والتيارات الفكرية المسموحة عن طريق عقد الندوات والمؤتمرات واللقاءات مع أهل الفكر والرأي القويم، والاهتمام بتنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلمين.

١٠. التفكير العلمي:

لا مكان لمجتمع يعيش في هذا العصر دون أن يأخذ التفكير العلمي أسلوباً لحياته؛ لأن هذا النوع من التفكير يمثل تحديا للنظام التعليمي بشكل عام والمناهج الدراسية على وجه الخصوص؛ لذا يجب إعادة النظر في كيفية تقديم المادة العلمية للمتعلم بحيث تستثير تفكيره من خلال التركيز على مشكلات ملحة، تتطلب إعمال الفكر فيها، والابتعاد عن التلقين، وفسح المجال أمام أساليب: الحوار، والمناقشة، وحل المشكلات، والاستقصاء، لأنها تكسب المتعلم مهارات التفكير العلمي، وينبغي أن يعمل التقويم على قياس عمليات التفكير ومهاراته عند الحكم على مدى استفادة المتعلم من المواقف التعليمية التي يتفاعل معها (سعادة وإبراهيم، ٢٠٠٤؛ ابو ختلة، ٢٠٠٥).

وهذه التحديات مجتمعة ينبغي أن تعمل على:

- الانتماء الأكيد للوطن من خلال إبراز سمات الشخصية العربية الإسلامية المتميزة بالأصالة والتدين والعمل والاعتدال.
- الانتماء للعصر من حيث الإسهام في مسيرة التقدم العلمي والتكنولوجي، وحماية الأفراد من الغزو الفكري والتيارات المعادية.

١١. التربية الديمقراطية:

يتميز هذا العصر بانتهاج أساليب التربية الديمقراطية التي تعتمد التعلم الحقيقي والذي يقوم فيه التلميذ نفسه بتجاربه فهو يفهم أكثر إذا عمل بدل أن يصغي ويقرأ، لذا تُعمل التربية الديمقراطية على أن:

- يمتلك التلميذ المعرفة ويمتصها بكيانه كله، وبفكره وتجربته، ويستعيدها لنفسه وعلى حسابه الخاص، ومعرفة كهذه أبقى وأنقى من معرفة تلقن تلقينا، لأنها تبقى في حالة استعداد، مجابهة مواقف ومشاكل أخرى، لأنها تتيح للتلميذ فرصة توسيع إمكانياته.

وفي ظل هذه التربية أصبحت المدرسة هي الحياة، وليست إعدادا للحياة، حيث يفسح هذا المفهوم الجديد للمتعلمين إطلاق قدراتهم الذاتية في الاستطلاع، والفهم، والاستيعاب، واستنباط الحقائق بأنفسهم؛ ولذا فهو خير ألف مرة من تلقينهم الدروس المجردة والجامدة.

وهذا يقضي أن نبدأ بتربية أبنائنا على أسس ديمقراطية ولتحقيق هذا ينبغي إحداث ثورة في المناهج التربوية تزيح جانباً الأساليب التربوية البالية، وتعتمد الأسلوب العلمي والديمقراطي الحديث. (سعادة وإبراهيم، ٢٠٠٤، أبو ختلة، ٢٠٠٥).

لذا ينبغي إعداد الجهاز التربوي بما يتلاءم مع التطوير المنشود ويقتضي هذا إعداد الدورات والمشاغل التربوية لتأهيله للنهوض بهذه المهمة الصعبة والكبيرة.

١٢. تكنولوجيا التربية:

تهتم بجميع جوانب العملية التربوية كعملية متكاملة الجوانب، حيث تشمل الأفراد من معلمين ومتعلمين وفنيين، وإداريين، والمواد التعليمية، والمعلومات بمتطلباتها من نظريات ومهارات واتجاهات عملية، وتنظيماتها كمناهج دراسية تخضع في إعدادها لعمليات تخطيط وتصميم، وأساليب عمل، وإنتاج، ويستخدم في تدريسها الأدوات والأجهزة التعليمية مع توظيف البيئة المحلية بمواقف التعليم، ثم تحليل النتائج التعليمية وتحديد المشكلات التي تواجهها، واقتراح الحلول المناسبة لها (فودة، ٢٠٠٦).

وتلعب تكنولوجيا التربية دوراً مهما في مجال التعليم ومواجهة المشكلات التي تعوق تحقيق الأهداف بمجالاتها ومستوياتها المختلفة.

وفي ضوء ما سبق ينبغي أن يصار إلى الأخذ بالمبادئ الآتية: التعلم للمعرفة، والتعلم للعلم، والتعلم للتعايش مع الآخرين، وأن يتعلم المرء ليكون.

وهذا يفرض أن يكون المعلم أولا، والمتعلم ثانياً، وكل من له علاقة بالعملية التربوية ثالثاً، مستجيباً لهذا التحدي؛ حتى تسير العملية التربوية سيرا حسنا متسماً بمعايشة العصر ومتطلباته، ومعايشة التعليم والتعلم وفق المقتضيات المستجدة والمتطورة يوما بعد يوم.

ومما ينبغي ملاحظته أن هناك تجارب عديدة فشلت في إدخال تكنولوجيا المعلومات في التعليم، لأنها لم تأخذ بعين الاعتبار، التفاعل المتبادل بين هذه التطبيقات والبيئة الحضارية الثقافية التي يحتضنها، في حين أن هناك تجارباً بينت أن استثمار تكنولوجيا المعلومات في التعليم، تعزز تأثير تقدم علم النفس المعرفي، وتؤيد الرأي الذي يقول إن الطلبة يبنون معرفتهم ليس فقط عبر الخبرة والإدراك الكميين، وإنما أيضا بالتوازي عبر التفاعلات الاجتماعية المتبادلة والدعم الذي يتلقونه من بيئتهم الاجتماعية. (أريريس، ٢٠٠٢؛ عباس، ٢٠٠٥؛ فيذاكس، ٢٠٠٢).

ويمكن استثمار إدخال تكنولوجيا المعلومات إلى التعليم بشكل متعدد الوجوه، حيث إن النص المثير Hyper text في الشبكات الرقمية، يتيح للطالب استخدام نص لا نهائي، قابل بشكل دائم للتطوير والنمو، لأنه مع مدرسه يستطيع تطوير النص أو تحديثه، أو تصحيحه، أو زيادته وفقاً لمعطيات جديدة، في حين أن النص المطبوع نهائي غير قابل لأية إضافة أو تعديل.

كما أن النص المثير يتميز بسلسلة من الإمكانات الديناميكية التي تستند إلى التفاعلات التبادلية، الأمر الذي يشجع الطالب على الدخول في حوار مع زملائه

وأساتذته في مختلف مجالات المعرفة، وهذا يؤدي إلى تضاؤل المسافة المعنوية والفيزيائية بين كاتب النص (المرسل) وقارئه (المستقبل)،وبذا تشجع هذه التبادلات الطالب على الانخراط بحيوية أكبر وبروح جماعية وحوارية جدلية في التعليم.

١٣. واقع التعليم العربي:

ويتضمن إظهاراً لواقع التعليم العربي، والأمن القومي، والتحدي العلمي التعليمي الذي تواجهه الأقطار العربية. (فودة، ٢٠٠٦؛ تقرير التنمية البشرية العربية، ٢٠٠٣؛ عباس، ٢٠٠١؛ محمود، ٢٠٠٥؛ أبو رميلة، ٢٠٠٥).

ومما يلاحظ أن هناك تزايداً في أعداد الجامعات العربية، ومع ذلك فإن مستواها يواصل الانخفاض، ولذا لا بد من معرفة كيفية مواجهة هذه المشكلة. وعندما ينظر إلى نظام التعليم العربي، فإنه يلاحظ أنه يعاني من مشكلات بنيوية، حيث بدأ تدهور مستواه في الربع الأخير من القرن العشرين؛ بسبب تضاعف أعداد الطلبة، وانخفاض الموارد المخصصة للتعليم، ويبدو ذلك من المقارنة الآتية:

- إن نصيب الفرد في الدول العربية من الإنفاق على التعليم لا يزيد عن (٣٤٠) دولاراً، في أنه يصل في الدول الصناعية إلى (٦٥٠٠) دولار، وتؤكد بعض الدراسات غلبة ثلاث سمات أساسية على ناتج التعليم العربي هي: ١- تدني التحصيل المعرفي، ٢- ضعف القدرات التحليلية، ٣- وضعف القدرات الابتكارية في جميع المراحل.
- نسبة الأميين بين البالغين ٤٨% وعددهم (٧٠) مليوناً ومعظمهم من النساء.
- هناك خلل أساسي بين سوق العمل ومستوى التنمية من ناحية، وبين ناتج التعليم من ناحية أخرى، ينعكس على ضعف إنتاجية العمالة ووهن العائد الاقتصادي والاجتماعي على التعليم في الوطن العربي.
- تفشي البطالة بين المتعلمين، وتدني الأجور.
- تدني نصيب الإنفاق على البحث العلمي والتطوير في العالم العربي.

- لا تساعد المدرسة الطفل على التخلص من التأثيرات السلبية للتربية العائلية السابقة، بل هي تكرس الانضباط والتبعية والخضوع، ولا تساعد على التفكير النقدي التحليلي الحر.

وبالنظر إلى الأرقام والنسب الآتية أيضاً، يلاحظ كم مشكلة التعليم ونوعها والأمن القومي العربي، عند مقارنته بالدول الصناعية وبإسرائيل:

- تبلغ نسبة العاملين في مجال البحث والتطوير في البلدان العربية (٠,٣٥) في الألف، مقابل (٣,٨ في الألف) من السكان في إسرائيل، أي تمتلك إسرائيل وحدها عشرة أضعاف ما يمتلكه العرب مجتمعين.
- عدد وصلات الإنترنت عند العرب ربع مليون، وإسرائيل وحدها ربع مليون.
- نسبة النشر العلمي العربي (٠,٧%) من مجموع النشر العالمي، في حين بلغت في إسرائيل ١%.

إن هذه الأرقام تشكل بحد ذاتها قرعا قوياً على ناقوس الخطر، وعلينا أن نأخذها بمنتهى الجدية، وأن ننطلق في العمل الفوري لتحديث التعليم وتطويره في جميع البلدان العربية، وذلك بوضع معايير وأسس للتعليم العالي والتعليم العام، تتناول البنية التحتية، وتوفير الكفاءات المتخصصة في العلوم والمعارف المختلفة، وربط التعليم بالبيئة المحلية وظروفها، وإتاحة الفرصة للحرية في التدريس والبحث، والاقتناع بأن التعليم مظهر من مظاهر التنمية البشرية، واستثمار طويل الأمد، والإطلالة على العالم الخارجي لمواكبة المستجدات، والحرص على وضع الرجل المناسب في المكان المناسب، من اجل توفير معايير الجودة الشاملة في مدخلات العملية التربوية للوصول إلى مخرجات تتوافر فيها معايير الجودة الشاملة أيضاً، ليتم في ضوء هذه التحديات تحديد: لماذا نعلم؟ وماذا نعلم؟ وكيف نعلم؟ وبأية وسيلة نعلم؟ وكيف نتحقق مما نعلم؟

١٤. مهارة التواصل:

إن ما نراه من خلل في استخدام مهارات التواصل بين الناس، حيث الفجاجة والفظاظة التي تسود أسلوب التواصل بين الآباء والأبناء، بين المعلمين والمتعلمين، بين المتكلمين بعضهم مع بعض، بين فئات المجتمع على اختلاف تخصصاتهم وأهوائهم وأعمالهم، سواء فيما يقولون، أو فيما يكتبون. إن هذا الذي نراه أمر مفزع ومقلق، ومخالف للعرف والقيم الإسلامية الحميدة، حيث ورد في الأثر أن حسن السؤال نصف العلم، وهذا يعني أن حسن التواصل مع الآخرين ضرورة فردية، اجتماعية، لا يستغنى عنه الإنسان مهما كانت صفته، ومهما كان الدور الذي يشغله، حيث عليه أن يعرف كيف يبدأ، وكيف يعرض، وكيف يستنتج، وكيف ينهي أو يختم ما يقول، أو ما يكتب، كيف يتواصل مع البشر، ومع الآلة، ومع الحيوان، ومع أي كائن، لا بد له من استعمال عقله وفكره وتدبيره حتى ينجح في أية مهمة يكلف بها، أو يكلف نفسه بها، فقد قيل:

إذا كنت في حاجة مرسلا فأرسل حكيماً ولا توصه

لأنه يعرف كيف يتكلم، وكيف يستمع، وكيف يقرأ، وكيف يكتب، ويعرف متى يتكلم، ومتى يوافق، ومتى يعارض معارضة لبقة تبرز الرأي، وتحترم الرأي الآخر، متى يظهر أحاسيسه وانفعالاته المؤيدة أو المجانبة، وكيف يستخدم الوسائل المثيرة سواء أكانت لفظية أم مادية (إبراهيم، ٢٠٠٢).

لذا ينبغي التركيز على عملية الاتصال بشرط أن تتم بالصورة التي تحقق الارتباط بالأعمال ذات التأثير الفعال في فكر المتعلم ووجدانه ومهاراته، وتعلي من شأن الاحترام المتبادل بين جميع الأطراف، وينظر إلى المتعلمين نظرة تقدير واهتمام، وتمكينهم من تقدير أنفسهم، وتقدير الآخرين، وتقويم مختلف الظواهر، وان يعرف المعلم أن دوره يقوم على الإشراف والتوجيه والإرشاد؛ ليتمكن من تقديم خبرته الواسعة للمتعلمين، ومراعاة ظروفهم ومتطلباتهم، وأن يأخذ بأيديهم للوصول إلى تنفيذ الأسلوب العلمي والعملي في كل الأنشطة والمهمات التي يقومون بها.

١٥. **التحدي الثقافي:** (علي، ٢٠٠١؛ عروس، ٢٠٠٥؛ العمد، ٢٠٠٥).

تستخدم لفظة المثقف في سياقها العربي للدلالة على دور شغله أهل الرأي والفقهاء، ورجال الدين، وهو استخدام حديث العهد نسبيا، دخل إلى العربية ليحل محل ألفاظ عديدة نجدها في التراث العربي مثل: الفقيه، الإمام، المتصوف، العالم، المتكلم، الفيلسوف.

والناظر إلى المثقف العربي حاليا، يراه يعكس حالة التجزئة والشرذمة الموجودة في المجتمع العربي، ويعيش حالة اتهام، فهو متهم بأنه فقد فاعليته، لأنه لم يعمل بخصوصيته، وهي إنتاج المعرفة، وقد أمسى في مؤخرة المجتمع، وفي عزلة عن الناس، والمثقف متهم أيضاً بالطوباوية في طرح مشاريعه التي ما زالت تعتمد على الخطاب الثقافي المجرد. كما أن المفكر العربي تسيطر عليه أوهام متعددة ومتنوعة هي: وهم الثورة، والحقيقة والاستقرار، والفردية والذاتية، وهذه تجعل مشكلة المثقف العربي مع نفسه وأفكاره، ومع رؤيته للعالم، ومفهومه للحقيقة.

إن من أهم العوامل الموضوعية إعاقة لعمل المثقف، في ظروف الوطن العربي: الدولة القطرية، والمعادية للمشروع النهضوي الشامل، وضعف تطور المجتمع العربي، والعلاقة التي تربط الثقافي بالسياسي كحقلين للممارسة الاجتماعية.

لقد أصبحت الثقافة محور عملية التنمية الاجتماعية الشاملة، في حين صارت تكنولوجيا المعلومات محور التنمية العلمية التكنولوجية؛ لذا فإنها تمثل تحديا جسيما ينتظر أمتنا العربية في هذا العالم المغاير الخبيث الخطا، حيث امتد نطاق التحديات ليشمل معظم جوانب حياتنا، تحديات علمية وتكنولوجية، واقتصادية، وهي برغم حدتها وقسوتها تظل دون تلك التي نواجهها على جبهتي السياسة والثقافة، ويقود هذا إلى أسئلة هي:

- ماذا يجري من حولنا؟ تقود الإجابة إلى المشهد العالمي للوضع الثقافي المعلوماتي.
- ماذا جرى لنا؟ تقود إجابته إلى إبراز ملامح المشهد العربي إزاء المتغير الثقافي المعلوماتي.
- ماذا سيجري بنا؟ تقود إجابته إلى بيان بعض توقعاتنا.
- كيف لنا أن نواجه مجهول ثقافة عصر المعلومات؟ ويقود هذا السؤال إلى الدعوة للتفكير في بدائل الحلول، واقتراح الحلول في حالتنا الراهنة وذلك لأننا لسنا بصدد وصفة ناجعة ناجزة تبرئنا من إرث الماضي وتلبي لنا توقعات المستقبل.

وانطلاقاً مما تقدم فإنه يمكن للحكومات العربية القيام بإقناع المواطنين بضرورة التغيير، وحشد الجهود والموارد، ومن جهة أخرى توافر قدرة المواطنين على توجيه حكوماتهم لتصبح أكثر تجاوباً مع مطالبهم، وأكثر تقبلاً لرجع صدى جماهيرها تجاه ممارساتها، ويمكن لتكنولوجيا المعلومات أن تلعب دورا محوريا في إقامة هذا الحوار الاجتماعي، ويمكنها كذلك الإقرار بأن حجم المشكلة وخطورتها يفرضان علينا تضحيات عديدة وتغييرات جذرية في المواقف والتوجهات. وينبغي عدم البداية من نقطة الصفر، وذلك ببعث الحيوية في أوصال المنظمات القائمة بالفعل، والجمع بين العلاج القديم، وبناء الجديد، من خلال وضع قيادات على رأس هذه المنظمات أثبتت قدرتها على العطاء والإنجاز في ظل الظروف الراهنة، وتبني المدخل المعلوماتي كتوجه أساسي؛ من أجل تحقيق التكامل العربي، ويتحدد هذا الاقتراح في نطاق "المدخل الثقافي- المعلوماتي".

وفي ظل هذا التحدي يوجد في خاصرة الأمة العربية خصم ثقافي شرس وعنيد ووقح، لا يتورع عن سلب هويتنا، وتبنيها إن كانت تصب في خانته، فهو يتحرش بالثقافة العربية الإسلامية عبر جميع وسائل الإعلام وأخصها الإنترنت

(internet)، حيث نجح في إقامة شبكة ممتدة من التحالف الثقافي والديني الرسمي وغير الرسمي، لحشد العداء ضد العرب والمسلمين، وتشير دلائل عديدة إلى نيـة إسرائيل استخدام تكنولوجيا المعلومات لتشويه؛ تراثنا الثقافي البعيد والقريب؛ لذلك فإن هذا التزييف الرقمي في طريقه لأن يصبح أمضى أسلحة التشويه الثقافي.

لذلك يتبادر إلى الذهن السؤال الآتي: أي نوع من المثقف تحتاج إليه أمتنا العربية في هذه الفترة الحاسمة من تاريخها؟ هل هو:

- المثقف الناقد الراصد، مناضل المقاعد الوثيرة؟ أم
- المثقف المناضل المشتبك مع واقعه، و المساهم في تغييره والمتحدث باسم جماعته؟
- أم المثقف صانع الأيديولوجيا وحارسها وشرطيها أحيانا؟ أم
- مثقف الفكر الإسلامي المدافع عن التراث والهوية بكل أطياف مواقفه من فكر الغرب؟ أم
- مثقف الأكاديمية المنشغل بالقضايا النظرية، والنظرة الكلية وتحليل الخطابات الاجتماعية.

ويفرض الأمر لأي سياسة ثقافية أن تستبق الأمور وأن تستجيب للمشكلات والاحتياجات الجديدة، وما من شك في أن الدخول إلى مجتمع المعلومات، وامتلاك كل فرد ناصية تقنيات الإعلام والاتصال، يمثل هذا كله المبدأ الواضح لكل سياسة ثقافية، وبذلك تكون الثقافة عنصرا دائما في التنمية والسياسات الوطنية.

إن هذه التحديات ليست وليدة القرن الحادي والعشرين، وإنما هي جماع المشكلات والتحديات والمستحدثات التي ظهرت في القرن العشرين، ونضجت إلى حد ما في نهايات ذلك القرن، وتم بروزها بشكل واضح وصارخ، في مطلع القرن الحادي والعشرين.

نتائج السؤال الثاني ونصه: "ما خصائص معلم اللغة العربية القادر على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين"؟

إن المتغيرات المتلاحقة، والتطور المستمر، يحتم علينا العمل على تحقيق التنمية الشاملة، وإحدى مكوناتها التنمية البشرية، وتطوير المؤسسات التربوية والتعليمية خاصة لكليات إعداد المعلمين ومعاهدها، والأخذ بالاتجاه المنظومي في التدريس، ولا يعد توفير الأدوات اللازمة والأجهزة التكنولوجية ذات الموديلات الحديثة في مجال التعليم هو العامل المحدد، لكن الأهم هو الكيفية التي نوظف بها في الموقف التعليمي من أجل تحقيق الأهداف السلوكية، ومن هنا كانت أهمية توفير المعلم القادر على استخدام الأدوات والأجهزة بكفاءة، ولذا فقد كانت خصائص معلم اللغة العربية المتميزة ضرورية حتى يتمكن من القيام بواجبه قياماً سليماً. (أبو السعود، ٢٠٠٦).

وقد أشارت ريفرز (٢٠٠٥) إلى ضرورة أن يقوم مدرس اللغة بتعزيز بيئة يطور فيها تعلماً لغوياً فعالاً، وعليه أن يتيقن أننا نتعلم ونحن نعلم، وذلك من خلال تبادل الأدوار، وعلى المعلم أن يدرك أن الحافزية تنبع من الداخل وعليه حثها وتنشيطها، ولا يعمل على فرضها من الخارج، كما أن تعلم اللغة وتعليمها يتشكل وفقاً لحاجات المتعلمين وأهدافهم في ظروف معينة، وعليه (المعلم) أن يدرك أن تعليم اللغة وتعلمها يعتمدان على الاستعمال الطبيعي لها في تبادل المعاني بالصيغ المنطوقة أو المكتوبة، وهذا هو أساس الاستراتيجيات والتكتيكات، وأن تطور السيطرة اللغوية يتقدم بوساطة الإبداعية المغذاة بالأنشطة المشتركة، حيث إن الهدف النهائي لطلبتنا أن يكونوا قادرين على استعمال اللغة التي يتعلمونها لتحقيق أهدافهم الخاصة، وفي عام ١٩٦٦ لفت تشومسكي Chomskey بقوة انتباه مدرسي اللغة إلى حقيقة هي: أن السلوك اللغوي يتضمن إبداعاً مميزاً، وتشكيلاً لجمل جديدة وأنماط جديدة، وهذا ما وصفه بأنه الجانب الإبداعي للاستعمال اللغوي.

أما فريجات (٢٠٠٥) فقد بين أهمية المعلم الماهر، وقد وصفه بأنه الواعي لأهداف التربية عموماً والعملية التربوية بشكل خاص، وهو بدوره (المعلم) يملك مقود التغيير وتحريكه، حيث إن كل ثورة في أية دولة، تسبقها ثورة في التربية والناس من خلال التعليم، يخرجون من حد الهمجية إلى حد الإنسانية، وفي هذا يقول الإمام الغزالي "لولا العلماء لصار الناس مثل البهائم" المشار إليه في (فريجات، ٢٠٠٥، ١٥٠)، وبذلك فإن البشر حين يولدون لا يكونون بشرا، وإنما يصيرون بشرا بفضل التربية، ولذلك فإن بمقدور المعلم تفجير الطاقات الكامنة لدى المتعلم، ويحرره من الشعور بمركب النقص الذي يلازمه، كونه قليل الخبرة، ويمكنه أن ينمي فيه (المتعلم) الشعور بالفخر والاعتزاز والقيمة الذاتية.

ويبدو المعلم بمستويين من الثقافة: ثقافة الذات، وثقافة تثقيف الآخرين، ولذا يقسم المعلمون إلى نصف عظيم وهو موهوب في فن التعبير عن ذاته، وعظيم وهو موهوب في فن إثارة الآخر وتحقيق ذاته (فريجات، ٢٠٠٥).

وقد بين كثير من الباحثين خصائص المعلم بعامة، وندر أن تعرض أحد منهم بصورة مباشرة لخصائص معلم اللغة العربية، غير أن بعضهم أبرز حاجاته والأهداف التي ينبغي أن يعمل على إنجازها وإتقانها، وبالنظر إليها يلاحظ أن القواسم المشتركة بينها عالية جداً وكثيرة جداً والخصائص التي تم الوصول إليها، هي خصائص لازمة لكل معلم بغض النظر عن تخصصه، إلا أنها أكثر التصاقا بمعلم اللغة العربية؛ لما لمعلم العربية من تأثير في العملية التعليمية التعلمية أكثر من غيره، حيث يرتبط تعليم العربية بالحياة الفردية، والاجتماعية، والدينية، والاقتصادية، والسياسية، والتهذيبية؛ لذا فإن مدرس العربية هو المدرس الأكثر تأثيرا من غيره من المدرسين ذوي الاختصاصات الأخرى، وذلك من أجل تحقيق التعلم الفعال؛ لأنه بدونه يكون التعلم ناقصا؛ وإنه – التعلم الفعال – يعمل على توفير [illegible] والجهد لدى المعلم والمتعلم، وقد تم حصرها وتصنيفها على النحو الآتي: (أبو ورد، ٢٠٠٤؛ إبراهيم، ٢٠٠٦؛ دعدور، ٢٠٠٢؛ عدس، ٢٠٠٠؛

ريفرز، ٢٠٠٥؛ فريحات ٢٠٠٥؛ شوق، ٢٠٠١؛ الخطابي ورفيقاه، ١٤٢٥هـ؛ الخولي، ٢٠٠٠).

يصف المربون المعلم بصفات متعددة نحو: مدير، منظم، حافظ، معزز، قدوة، قائد، حكم، قاض، ضابط، أخ، والد، مرشد، موجه، ميسر، مصمم، مخطط، منسق، وفي ضوء هذه الصفات المتنوعة والمجملة المشار إليها في الدراسات الأنفة الذكر في الفقرة السابقة؛ لذا فإنه يمكن تحديد واجبات معلم اللغة العربية والخصائص التي ينبغي توافرها فيه؛ حتى يتمكن من أداء مهماته أداءً سليماً، يتناسب مع جميع التحديات التي تم ذكرها في إجابة السؤال الأول، وهي:

أولاً: تخطيط التدريس، ويشمل ذلك:

١. تصميم خطط تدريس المقررات أو الوحدات.
٢. تصميم خطط الدروس اليومية.
٣. حصر المواد التعليمية اللازمة للتدريس وتجهيزها.
٤. تحديد قدرات الطلبة المبدئية أو معلوماتهم.
٥. صياغة الأهداف بمجالاتها ومستوياتها المختلفة.
٦. تحديد ووصف طرق تنفيذ الأهداف التدريسية وتقويمها.

ثانياً: تنفيذ المواقف التدريسية، ويشمل ذلك:

١. أسلوب طرح المعلومات.
٢. تعليم المهارات اللغوية وتنميتها.
٣. توفير المواقف التي تساعد على اكتساب الخبرة.
٤. تقويم التعلم بأنواعه.
٥. تعزيز التعلم.
٦. متابعة أعمال الطلبة الشفهية والتحريرية وتصحيحها.
٧. متابعة المهام الروتينية كالغياب والرد على المعاملات..الخ.

ثالثاً: إدارة الصف، ويشمل ذلك:

٨. ضبط النظام.
٩. الإبقاء على انتباه الطلاب.
١٠. إدارة مجريات أحداث التعلم.
١١. حل المشكلات العارضة.
١٢. الفصل في المنازعات بين الطلبة.

رابعاً: نقل القيم والاتجاهات الدينية والمثل والعادات الاجتماعية والوجدانية، ويشمل ذلك:

١. أن يكون سلوك المعلم ذاته قدوة، يحتذي به الطلبة.
٢. توظيف الموضوعات أو المواقف التدريسية لتدعيم قيم مرغوبة في المجتمع.
٣. الإشادة بسلوك الطلبة الذي يعكس قيماً مرغوبة.

خامسا: إدارة النشاطات غير الصفية، ويشمل ذلك:

١. تصميم البرامج للأنشطة المرغوب فيها.
٢. تنفيذ النشاطات المختلفة، كالرحلات والزيارات والجمعيات المختلفة..الخ.

سادساً: التعاون مع الإدارة والزملاء، ويشمل ذلك:

١. تنفيذ المهام الإدارية التي توكلها إليه إدارة المدرسة.
٢. تنفيذ نوبات الإشراف والمتابعة.
٣. المشاركة بالرأي والعمل في اجتماعات مجالس المدرسة.
٤. المبادرة بتقديم المساعدة والمشورة والاقتراحات البناءة للزملاء.

سابعاً: التعاون مع المنزل، ويشمل ذلك:

١. الاحتفاظ ببيانات عن أولياء أمور الطلاب، وكيفية الاتصال بهم.
٢. الاحتفاظ بعلاقات طيبة مع أولياء الأمور بما يخدم العملية التربوية.
٣. الحفاظ على الأسرار الخاصة بالطلاب وأسرهم.

٤. المشاركة الفاعلة في مجالس أولياء أمور الطلاب.

ثامناً: الإرشاد والتوجيه، ويشمل ذلك:

١. التعاون مع المرشد الطلابي -إن وجد- والعمل على تنسيق العمل وتكامله معه.

٢. تعرف الميول الدراسية والمهنية للطلبة.

٣. تقديم المعلومات والمشورة اللازمة للطلبة لاختيار مسارهم التعليمي.

٤. الاستماع إلى المشكلات التربوية للطلبة والعمل على حلها.

تاسعاً: الدراسة والبحث والنُمو المهني، ويشمل ذلك:

١. القراءة المستمرة رغبة في النمو المعرفي الأكاديمي، وفي الثقافة العامة.

٢. القراءة في مجال التربية بما يخدم النمو المهني للمعلم، ويساعده على تحسين عمله.

٣. القراءة في مجال التخصص في مادة اللغة العربية ليعمل على التكامل العمودي والأفقي.

٤. حضور المحاضرات والندوات واللقاءات التربوية والمؤتمرات الخاصة بالمعلمين، أو الخاصة بتطوير العملية التعليمية.

٥. المشاركة في عضوية جمعيات المعلمين والجمعيات التربوية، والمشاركة الفعالة في أعمالها.

٦. المشاركة في الدورات التدريبية القصيرة أو الطويلة، والحرص على الاستفادة منها.

٧. المشاركة في عمليات فحص المناهج وتقويمها وتطويرها، وتقويم آثارها في تعليم الطلبة.

٨. الحرص على الدراسة في المعاهد أو الكليات للحصول على المؤهلات الأعلى في المجال المهني.

٩. المساهمة الفعالة في إنجاح المشروعات البحثية التي تقوم بها الجهات المختصة بتطوير التعليم، أو الجامعات، أو الباحثين، والتي تتعلق بالعملية التعليمية.

١٠. تحقيق الاستفادة القصوى من المشرف التربوي الذي يعمل على تحسين العملية التربوية والارتقاء بمستوى أداء المعلم.

عند استقراء الخصائص والمهمات السابقة والتي ينبغي أن يمتلكها إلى حد الإتقان كل معلم بعامة، ومعلم اللغة العربية بخاصة، يلاحظ أن المهمة ليست سهلة، وإنما ينبغي أن تؤخذ مأخذ الجد، وأن يعد لها إعدادا شاملا متقنا، وينبغي لهذا الإعداد توافر الخبراء في مجالات التربية المتنوعة والمتجددة في ظل الثورة المعلوماتية وثورة الاتصالات، والثورة الثقافية، ليعملوا على توفير كل الوسائل وجميع الاستراتيجيات والتقنيات اللازمة لتجعل من كل طالب/ معلم أو معلم في الميدان، محبا لعمله ومحبا لنفسه، راضيا عنها، مؤمنا بمهنته إيمانا يفرض عليه الاهتمام بها؛ فيحرص على متابعة كل جديد، ومشارك ومعاون كل زميل أو خبير أو متعلم فيما يقود إلى توضيح الغامض، والتأكد من دقة الأداء وإتقانه، مستفسراً ومجيباً عن كل ماله علاقة بمهنته كمعلم للغة العربية، معليا من شأنها، مناهضا كل من يحاول الحط من قدرها، ومدركا أن لها من الأسرار الموسيقية في تآلف أصواتها، ونغمات كلماتها وأنماطها وجملها، ما لا يتوافر في غيرها من اللغات، ويكفيها شرفاً أن نزل القرآن الكريم بها، مؤكداً على فصاحتها وبلوغها مبلغ الشباب، قبل أكثر من أربعة عشر قرناً ويكفيها شرفاً أن تكفل الله عز وجل بحفظها. فكل هذه الميزات والسمات، أنواط على أكتاف معلمي اللغة العربية، تحفزهم إلى الأخذ بزمام أمور العناية بها، والحرص عليها، وإدراك كل التحديات المتنوعة والتي أشير إليها في إجابة السؤال الأول، ليتمكن معلمو اللغة العربية من تحديد ماهيات تلك التحديات، ومعرفة متطلباتها، والوفاء بالتزاماتها علميا وعمليا، حسب متطلبات المواقف التعليمية التعلمية الآنية والمستقبلية، وليقودوا العملية

التربوية قيادة سليمة آمنة، تحقق الأهداف والطموحات المتوخاة، من أجل إيجاد الإنسان العربي الكفء والطموح، القادر على تحدي أي تحد قائم أو طارئ أو منتظر.

السؤال الثالث ونصه: "ما مكونات التصور المقترح لإعداد معلم اللغة العربية في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين؟"

للإجابة عن هذا السؤال، فإنه يمكن تناول الجوانب الآتية:

١- فلسفة إعداد معلم اللغة العربية. ٢- الأهداف. ٣- المحتوى.

٤- الأساليب والاستراتيجيات والأنشطة. ٥- التقويم.

فلسفة إعداد معلم اللغة العربية:

تكمن المشكلة في إعداد معلم اللغة العربية قبل الخدمة وأثناءها، في عجز برامج التدريب والتطوير الحالية عن تزويد الطلبة المعلمين، والمعلمين في الميدان بمهارتي التعلم الذاتي، والتعلم المستمر، مما يجعله غير قادر على متابعة التغيرات والمستجدات التي تطرأ على المحتوى التعليمي، والاستراتيجيات التدريسية، والأنشطة المتعددة، نتيجة التقدم العلمي والتقني. كما أن الجانب العملي التطبيقي لا يحظى بالقدر الكافي من الاهتمام، وعدم تنفيذ التكامل بين الجوانب الأكاديمية والثقافية والمهنية التي تقدمها كليات التربية، ومعاهد إعداد المعلمين (الخطابي ورفيقاه، ٢٠٠٥).

ولذا فإنه لا يكون بالإمكان تحقيق مفهوم الجودة الشاملة في إعداد معلم اللغة العربية، إلا بالسعي على تحقيق هذا المفهوم الذي يعتمد على جملة من الاستراتيجيات والفعاليات منها: حل المشكلات، والأخذ بآراء المجموعات العاملة في الميدان التربوي في مختلف المراحل العامة والجامعية، التي تزخر بالخبرات المتنوعة، وتشتمل على مقاييس ومؤشرات صالحة للحكم على جودة التعليم، بل والنظام التربوي برمته (السعيد، ٢٠٠٦).

أما دعدور (٢٠٠٢)، (٢٦١- ٢٦٢) فقد بين مبررات تطوير برامج إعداد معلم اللغة العربية ممثلة بالآتي:

- دخول عدد كبير من المواطنين في مجال التدريس.
- ظهور مشكلة أزمة منتصف الحياة Mid-life crisis والتي تعصف بالكثير من المدرسين، الذين يشعرون بالرتابة والملل بعد حوالي عشر سنوات من العمل.
- تواضع الدخل المادي الذي يتلقاه المعلم مما يؤدي إلى انخفاض تقدير المعلم لذاته، وأحيانا إلى شعوره بالإحباط.
- زيادة عدد من يقومون بالتدريس دون الحصول على المؤهلات الكافية.
- ازدياد الاهتمام بوجهة النظر الإنسانية في مجال التربية، ومراعاة الجوانب الوجدانية كافة.
- الاهتمام بالجانب الإيماني والأخلاقي والاجتماعي.

وفي دراسة أجراها روسنر (Rosnner, 1992) على عينة من المتعلمين الذين يعملون في بريطانيا وبلاد أخرى، توصل إلى أن تطوير المعلم مفهوم جديد يتناول ما يلي:

- الاهتمام بالحاجات الفردية للمعلم بما يتوافق مع ما يحتاجه وما يعوزه، وهذه كثيرة بالطبع، وتتباين بين بناء الثقة والوعي الأكاديمي، والخبرة الميدانية، وما دون ذلك.
- التركيز على الخبرات والتحديات الجديدة، والفرص المهيأة للمعلم لزيادة مساحة مسؤوليته، وتعديل أدواره.
- تقديم خبرات أكاديمية للمعلم، ومهارات إرشادية، والقيام بالإعداد النفسي للمعلم، وبناء ثقته بذاته، وتدريبه على المفاوضة، وتوسيع مداركه الثقافية.
- التركيز على تطوير شخصية المعلم أكثر من التركيز على قيامه بأعمال بعينها.

ويرى عبدالسميع وحواله (٢٠٠٥)، (١٦٠- ١٦١) أن مبررات إعداد المعلمين وتدريبهم القائمة على الكفايات تكمن في:

- قصور البرامج التقليدية في إعداد المعلمين وتدريبهم، إذ إنها تهتم بالمعرفة وتهمل الأداء.
- تبني مبدأ التدريب المستمر لرفع مستوى أدائهم، وتنمية قدراتهم بما يتناسب ومتطلبات المجتمع.
- ظهور مبدأ المحاسبة والمسؤولية في العملية التعليمية، أي الانتقال باهتمامات التعليم من عملية التدريس إلى عملية التعلم.
- زيادة الاهتمام بمهنة التدريس وسلوكيات المعلم في الفصل الدراسي، وأهمية أدواره الجديدة.
- الاتجاه نحو التعلم للإتقان.
- الاتجاه نحو تفريد التعليم والتعلم الذاتي.
- الاهتمام باستخدام أسلوب النظم في الإعداد والتدريب.
- الاهتمام بالاتجاه السلوكي في العملية التعليمية.

ويتم إعداد معلم اللغة العربية في إطارين: (مينا، ٢٠٠٣؛ عبدالسميع وواله، ٢٠٠٥؛ الزواوي، ٢٠٠٣؛ أبو جاموس، ١٩٩٨، راشد، ١٩٩٦).

الإطار الأول قبل الخدمة، ويكون في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين، حيث يؤهل مسلكيا بالمواد التربوية والنفسية والإدارية والإرشادية، التي تمده بالمفاهيم التربوية اللازمة لتكوينه، فيتعرض إلى مفاهيم طرق التدريس والأهداف التربوية وصياغتها، والمحتوى التعليمي ومواصفاته، وأسس اختياره وتنظيمه وإعداد الخطط التربوية بأنواعها المختلفة والمناهج ونظرياتها وأسس تنظيمها، والأنشطة المتنوعة الإثرائية.

ويتم إعداده وتكوينه في قسم اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب، إذ يقوم قسم اللغة العربية بإعداده لغويا من خلال مساقات الأدب والنقد والنحو والصرف والنصوص، ودراسة مساقات في الأدب المقارن، والأدب العالمي الإنساني، حيث ينبغي أن تعمق هذه المساقات وعيه باللغة تعميقاً يمكنه من استخدامها استخداما تتأصل فيه ملكته اللغوية تأصيلاً قوياً، ويصبح استخدامه للعربية استخداماً تتمثل فيه الأصالة والمعاصرة، فتجري اللغة العربية على لسانه، وقلمه جريانا سهلا واضحا، مثيراً ومتأثراً، يحقق الغاية المنشودة من وراء هذا التمكن.

وإلى جانب إعداده الأكاديمي اللغوي، لابد من الإعداد المسلكي التربوي، الذي يتناول مبادئ التربية، وطرائق التدريس، والأهداف بأنواعها المختلفة، وآلية صياغتها صياغة سلوكية، وتصميم الخطط الدراسية المتنوعة، وأساليب تدريس العربية من خلال المناحي المتعددة مثل: منحى التكامل، المنحى الوظيفي، الوحدة، الفنون... الخ، ومبادئ علم النفس، وعلم نفس النمو، وعلم نفس اللغة، ونظريات التعلم، والثواب والعقاب، ووسائل حفز المعلمين. ومبادئ الإدارة، والإدارة الصفية، والتفاعل الصفي.

وفي هذا الإطار لا بد من مراجعة جذرية للمساقات وخططها، التي يتم في ضوئها إعداد هؤلاء الطلبة المعلمين على وفق التحديات التي تجابه المعلم بعامة، ومعلم اللغة العربية بخاصة في القرن الحالي، ووفقا للخصائص الجيدة للمعلم والتي تم التنويه عنها في إجابة السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الحالية.

أما الإطار الثاني من الإعداد فهو الإعداد أثناء الخدمة للمعلمين، الذين تخرجوا في الجامعات والمعاهد، والتحقوا بمهنة تدريس اللغة العربية فهؤلاء بحاجة إلى المتابعة والإرشاد والتوجيه ممن لديهم الخبرة العالية في مجال تدريس اللغة العربية من الخبراء والمشرفين التربويين والإداريين، للعمل على تنميتهم وصقل مواهبهم وخبراتهم الأكاديمية والمسلكية والعملية، ولذلك تعقد لهم دورات إنعاشية

وإثرائية، تختلف مددها بحسب حجم الأهداف والحاجات المبتغى تحقيقها لديهم، وهذه الدورات تنقسم إلى قسمين: دورات تخص مادة اللغة العربية وأساليب تدريسها، ودورات ثقافية مكملة لمادة اللغة العربية في التخصصات المختلفة مثل: الفن والموسيقى والرياضة والثقافة الإسلامية والاجتماعية والأخلاقية وبالذات لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا، وبذلك يكون إعدادهم أثناء الخدمة امتداداً طبيعياً للإعداد قبل الخدمة، إذ إعدادهم قبل الخدمة لا يوفر لهم سوى الأساس الذي يساعدهم على البدء في ممارسة عملية التعليم (عدس، ٢٠٠٠)، وبهذا يتحقق للمعلم مفهوم التعلم المستمر الذي ينبغي أن يكون جزءً لا يتجزأ من عملية إعداده، ليبقى طيلة عمره في التدريس، بهدف الحصول على معرفة جديدة، واكتساب ممارسات ضرورية وخبرات جديدة ليواكب كل ما يجد في ميدانه، وليعوض ما فاته أثناء إعداده قبل الخدمة.

وحتى يكون الإعداد قبل الخدمة وأثناءها سليما ومحققاً لغاياته وأهدافه لا بد من حصر احتياجات الطلبة المعلمين، والمعلمين المتدربين، وذلك بمعرفة وجهة نظرهم، والوقوف على آراء المشرفين التربويين، ومديري المدارس، وأولياء الأمور، وأهل الرأي من المتخصصين، ومن المجتمع المحلي، وينبغي كذلك حصر أعداد المتدربين، والمشكلات التي تواجههم، ومن ثم تحديد الأهداف المتوخاة من هذا التدريب.

ومن أبرز الاتجاهات في تصميم برامج التدريب والإعداد (عبدالسميع وحواله، ٢٠٠٥) ما يلي:

- برنامج تدريبي في ضوء الاحتياجات.
- برنامج تدريبي في ضوء الكفايات.
- برنامج تدريبي في ضوء وظيفة المتدرب ومهامه.

أولا: أهداف التصور المقترح:

لقد تم التوصل إلى جملة من الأهداف بهذا التصور المقترح، نتيجة اختمار مضمونها في ذهن الباحث، من خلال معظم الدراسات التي ذكرت، ومن الأدب التربوي، الذي تمكن الباحث من استعراضه، وأشير إليه في المقدمة، وفي إجابة السؤالين:الأول والثاني، ومما ورد في كتب طرائق تدرس اللغة العربية.

لذا يتوقع من الطلبة المعلمين بعد اجتيازهم بنجاح سنوات الإعداد الأكاديمي والمسلكي، والمعلمين أثناء الخدمة بعد حضورهم الدورات والمشاغل التربوية الإنعاشية والإثرائية أن يكونوا قادرين على أن:

١ يتصفوا بصفات المعلم الجيد التي تم التنويه عنها في إجابة السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الحالية.

٢ يعوا تحديات الألفية الثالثة التي ذكرت ونوقشت في إجابة السؤال الأول من أسئلة الدراسة الحالية.

٣ يجمعوا بين النظرية والتطبيق، وذلك بترجمة الأهداف الموضوعة لتدريس اللغة العربية في جميع مراحل التعليم العام (الأساسية والثانوية).

٤ ينوعوا في أساليب تدريسهم وفق مقتضيات الحال والمواقف التعليمية التعلّمية

٥ يتقنوا استخدام فنون اللغة العربية في التواصل مع أنفسهم، ومع غيرهم في مختلف المستويات والصعد، بحيث يكونون قدوة حسنة لطلبتهم من ناحية، ولغيرهم من المعلمين من ذوي التخصصات الأخرى وكل من يتعاملون معه سواء داخل المدرسة أو خارجها.

٦ يتمكنوا من استخدام التقنيات التربوية استخداما مثمرا نافعا يزيد من قدرتهم على التفاعل مع المستجدات والمتغيرات التربوية واللغوية.

٧ يخططوا تخطيطا منهجيا سليما طويل المدى، وقصير المدى، مستثمرين الاستراتيجيات، والنظريات والمبادئ التربوية التي تعرضوا لها بالدراسة

والبحث والتدريب أثناء الإعداد قبل الخدمة وبعدها.

٨ يتمكنوا من أهداف تدريس اللغة العربية في جميع مراحل التعليم العام صياغة وتمثُلاً فكرا وأداءً.

٩ يواصلوا إعدادهم الثقافي والذي يشمل جانبين هما: الثقافة الخاصة بمادة اللغة العربية، والثقافة العامة التي تتسع لمعرفة العالم من حولهم واللازمة للإنسان المستنير وأن يتبنوا أسلوب البحث العلمي في أعمالهم ودراساتهم المستمرة.

أهداف تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام:

هي الأهداف التي ينبغي أن يتمكن منها معلم اللغة العربية تمكنا يصل حد الإتقان فهما وصياغة سلوكية؛ ليستطيع القيام بعمله بكفاية واقتدار، ويكون قدوة مثلى لطلبته في استخدام اللغة العربية (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، ١٩٩١؛ إدارة المناهج والكتب المدرسية، ٢٠٠٥؛ فضل الله، ٢٠٠٥؛ السيد، ١٩٩٧) طعيمة، ١٩٩٨) وهي:

١ التمكن من اللغة العربية سواء من حيث مكونات نظامها: الصرفي والنحوي والصوتي والأسلوبي، أو من حيث فنونها الأربعة: الكلام، والاستماع، والقراءة، والكتابة، تمكنا يقدره على مواجهة مواقف الحياة المختلفة، وعلى إدراكه أن اللغة تعبير عن المعاني والأفكار، وأن الألفاظ لا قيمة لها، إلا إذا حققت هذا الغرض.

٢ تقويم ألسنة الطلبة بتضييق الشقة بين الفصحى والعامية وتعويد استعمال الفصحى المبسطة.

٣ قدرته على البحث، وتقصي المسائل واستخدام المراجع والانتفاع بالمكتبة والفهارس والمعاجم وتدريبه الطلبة على كل هذه المهارات.

٤ الكشف عن المواهب الخاصة التي قد ينفرد بها بعض الطلبة في النواحي الأدبية واللغوية المختلفة؛ لرعايتهم وتوجيههم وتمكينهم من مواصلة الدراسات التخصصية في المبادئ المختلفة.

٥ المشاركة الفعالة في تصميم وتنفيذ البرامج العلاجية للضعاف لغويا.
٦ معرفة أنسب طرق تصحيح الأعمال التحريرية وتنفيذها.
٧ الاستفادة من جميع المستحدثات التكنولوجية والمعلوماتية، استثمارا لها واختصاراً للوقت والجهد، واختيار الأفضل والأهم مما تتضمن مثل: الحاسوب، الانترنيت، التعلم الإلكتروني، التعلم عن بعد.
٨ الإيمان بأن تعليم اللغة العربية فريضة قبل أن يكون مهنة، فتعلمها وإتقانها عبادة.

تلك هي أهداف تدريس اللغة العربية مجملة ومستخلصة مما نص عليه منهاج اللغة العربية في الأردن وبعض الأقطار العربية، وعلى مدرسي اللغة العربية أن يتمكنوا من هذه الأهداف، ذلك لأن تحديد الأهداف من البداية، سواء أكان هذا التحديد لمرحلة معينة، أم لكل مادة ودرس، يساعد على وضوح الغاية، وعلى تمييز المحتوى والطريقة والأسلوب في ضوء الهدف، كما يساعد في الوقت نفسه على تنسيق الجهود وتضافرها بين أركان العملية التربوية من متعلمين ومعلمين وآباء ومسؤولين، يضاف إلى ذلك أن تحديد الأهداف وصياغتها صياغة سلوكية يساعد على تقويم العملية التربوية بسهولة ويسر، ليصار إلى معرفة مدى تحقق ما رسم لها من غايات، في ضوء التحديات الوارد ذكرها في إجابة السؤال الأول، وفي ضوء الخصائص الفعالة للمعلم بعامة، ومعلم العربية بخاصة المشار إليها في إجابة السؤال الثاني.

ثانيا: محتوى التصور المقترح:

ويشمل الأفكار والمفاهيم والمبادئ العقدية والخلقية والاجتماعية والمضامين اللغوية والتربوية والنفسية،و التي تتمثل في نصوص ومقررات، وأنشطة متنوعة يحتويها برنامج إعداد المعلمين، بحيث تراعى تحديات الألفية الثالثة، ومواصفات وخصائصُ المعلم الجيد والمتميز، القادر على التعامل والتفاعل مع تلك المضامين،

بكفاية واقتدار، وينبغي أن تمكنه تلك المحتويات من فهم اللغة وأساليبها وفنونها أولا، ومن ممارستها ممارسة عملية حقيقية صحيحة في كل مواقف الاتصال الرسمية والشخصية.وينبغي أن يكون هناك جدول زمني منظم؛ ليتم في ضوئه توزيع المحتويات الممثلة بمساقات محددة ذات وصف بين، يمكن كل واحد منها الطلبة المعلمين من اكتساب نتاجاتها.

لذا يمكن قسمة المحتوى إلى ثلاثة أقسام قد تم ذكرها بشيء من التوضيح في مقدمة الإجابة عن هذا السؤال (السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الحالية) وهي: ١) محتوى أكاديمي لغوي ٢) أكاديمي مسلكي تربوي ٣) ثقافة عامة؛لأننا في النهاية نريد معلما واعيا، مثقفا ثقافة عمودية وأخرى عرضية (رأسية وأفقية)، حتى تتوافر فيه صفات المعلم المتميز.

ويراعى أن تقوم لجنة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية والتربية بفروعهما وأقسامهما،وذوي العلاقة والاهتمام بتكوين المعلمين وإعدادهم، بتحديد المحتويات والمساقات اللازمة للمستويات التعليمية كافة، بحيث تراعى متطلبات الطلبة المعلمين وحاجاتهم وميولهم وإمكاناتهم، وينبغي أن تظل هذه المحتويات في حالة تجديد وتطوير؛ ليظل هناك تلاؤم بين طبيعة تكوين المعلمين وإعدادهم، ومستجدات الحياة وتحدياتها.

وفي ضوء ما تقدم ينبغي أن يسهم التعليم بعامة، والمحتوى الدراسي لبرامج إعداد معلمي اللغة العربية في تنمية كل متعلم تنمية شاملة: عقله، ووجدانه، وجسمه، وذكاءه، وحساسيته الاجتماعية؛حتى يتمكن من تحقيق مقولة تعلم لتكون قادرا على (محمود، ٢٠٠٢) :إضفاء الطابع الشخصي، وإصدار القرارات،و تنمية الشعور بالمسؤولية الفردية، وتنمية الإبداع، والمرونة والسرعة في التفكير،و الحركة، ومقاومة السلبية، وقبول التفكير الإيجابي،و الأخذ بمبدأ التعلم المستمر،و التعلم الذاتي، ومعرفة أن المعلومات والمحتويات المختلفة تنشأ من العناصر الآتية:

الموجودات، والأحداث، والعلاقات، والمفاهيم.

وينبغي أن تحقق الموضوعات (المحتويات) التكوينية التركيز على عملية الاتصال والاهتمام بالمتعلمين، والاحترام المتبادل بين جميع الأطراف، وعلى التفاعل مع الآخرين، وتمكينهم من تقويم أعمالهم وأعمال الآخرين (إبراهيم، ٢٠٠٢؛ طعيمه ١٩٩٨).

وعند تحديد محتوى أي برنامج لا بد من الأخذ بعين الاعتبار معايير اختيار ذلك المحتوى (خليفة، ١٩٨٩؛ سعادة وإبراهيم، ٢٠٠٤؛ الزواوي، ٢٠٠٣؛طعيمه، ١٩٩٨) وهي:

أ الصدق الذي يجب أن يحقق الأهداف المنشودة، ومواكبة ركب المعرفة الإنسانية، والاهتمام بالأفكار والمفاهيم الأساسية.

ب الدلالة التي تبين وظيفة المحتوى.

ج الميل الذي يعطي أهمية لميول المتعلمين باختيار المحتوى الذي يناسبهم ويناسب أنشطتهم.

د القابلية للتعلم من حيث ارتباطه بخبراتهم السابقة، ومناسبته لميولهم واستعداداتهم وقدراتهم وحياتهم.

هـ. التنوع والتكامل والتتابع.

و. الأهمية والملاءمة والاستمرارية.

ز. الجودة الشاملة في التعليم والتي تعد من المعايير العالمية للقياس والاعتراف والانتقال من ثقافة الحد الأدنى، إلى ثقافة الإتقان والتميز، واعتبار المستقبل هدفا نسعى إليه، ويفرض هذا جودة شاملة في المحتوى من حيث الأسس والمقاييس.

إن مما يحتم التدقيق في اختيار وتحديد محتوى مساقات برنامج إعداد معلمي اللغة العربية، تلك الحقائق التي تنطوي عليها طبيعة اللغة والتي أشار إليها

المعتوق (١٩٩٦) الموجود لدى دعدور (٢٠٠٢، ٢٦٢-٢٦٣) وهي:

١.أن اللغة قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية بما فيها المعاني، والمفردات، والأصوات، والقواعد التي تنظمها جميعاً.

٢.هذه القدرة تنمو في ذهن الفرد فتمكنه من إنتاج عبارات لغته كلاما و كتابة، كما تمكنه من فهم مضامين ما ينتجه الآخرون كلاما أو كتابة، وبذلك توجد الصلة بين فكر الفرد وأفكار الآخرين الذين يستخدمون اللغة نفسها.

٣.إن هذه القدرة تكتسب ولا يولد الإنسان بها، ولكنه يولد ولديه الاستعداد الفطري لاكتساب لغة البيئة (المجتمع) التي يولد وينمو فيها، ولذلك فهذا الاستعداد يدفعه إلى التوحد مع المجموعة التي تستخدم اللغة نفسها، ويولد عنده بالتالي الشعور بالانتماء والولاء لتلك المجموعة.

٤.إن اللغة ليست غاية في ذاتها وإنما هي أداة يتواصل بها أفراد مجتمع معين؛ لتستقيم علاقاتهم وتسير أمور حياتهم سيرا حسنا.

٥.ويتضح مما سبق أن معرفة اللغة أو تعلمها ضرورة من ضروريات الحياة الاجتماعية التي تستقر وتستقيم بها حياة الفرد، فهي الوسيلة التي يتفاهم بها الفرد مع الجماعة التي يعيش معها، وهي أول رابط يربط بين الفرد وجماعته، واللغة بالنسبة لثقافة الإنسان، مثل المياه بالنسبة للتربة فبدون تلك المياه لا تصبح الأرض خصبة، ولا يتوقع أن تنبت، ولا ينتظر منها ثمر ولا ظل. والشيء نفسه بالنسبة للغة، وغرس ثقافة المجتمع في صلب الإنسان، فاللغة لا تجعل الإنسان فقط يشعر بالتوحد مع أفراد مجتمعه، ولكنها أيضا تمده بفكر المجتمع ومنطقه، وهي كذلك مصدر رئيس لإكسابه الميراث الحضاري لمجتمعه.

ويقول طعيمة (١٩٩٨: ٣٧)" إن من بين مقومات الذاتية الثقافية للفرد تحتل اللغة مكانة خاصة فهي عصب الانتماء، ومحور الإحساس بالتميز بين الشعوب والثقافات، كما أن اللغة جزء أساسي من الشخصية القومية للمجتمع، فهي مادة

التفكير ووسيلة التعبير، وسبيل التواصل بين حلقات التـــراث الحضـــاري قديمـــه، وحديثه، ومعاصره".

ولذلك عند تحديد محتوى تلك البرامج ومساقاتها فإنه لا بد من أن يتبـــادر إلى الذهن السؤال الآتي: ماذا نعلم؟ تفرض إجابة هذا السؤال أخذ الأبعـــاد الآتيـــة بعين الاعتبار، مراعاة لمنطلقات تحديات القرن الحادي والعشرين، وخصائص معلم اللغة العربية، وطبيعة اللغة وهـــي (إبـــراهيم، ٢٠٠٦): ١- الطبيعـــة الإنســـانية الأساسية، ٢- مطالب المجتمع الواقعي، ٣- الحاجات الاجتماعيـــة المثلـــى ، ٤- مطالب الفرد الواقعي، ٥- حاجات الفرد المثلى ، ٦- مطالب التراث الثقافي.

ثالثا: الأنشطة والخبرات اللغوية التي يتضمنها التصور المقترح:

لقد ثبت أن الجانب النظري لتعليم اللغة، الذي تمثله دراسة المنهج المقرر، يظل قاصراً عن تحقيق الغرض الأسمى من تدريس اللغة؛ ولذا كـــان لا بـــد مـــن الاستعانة بالنشاط باعتباره الميدان التطبيقي لما يدرس نظريا في الحصص الصفية، من أجل تدريب الطلاب على مواقف متشابهة لما يجري في الحياة العامة، وتثبيت ما تعلموه، وإتقانه، وتنميته، ومن هذا المنطلق تظهر أهمية موقـــع النشـــاط فـــي المنهج، فهو متمم له، ويتناول ما لا يتناوله، وهذا يعني أن النشاط هو الوسيط بين المنهج، وما يتوقعه المتعلم في حياته المستقبلية، وعليه، فإن النشـــاط فـــي اللغـــة العربية يرمي إلى تحقيق جملة من الأهداف: (البجة، ٢٠٠٠) تمثل توظيفا عمليـــا للأهداف العامة والخاصة للغة العربية، التي تم ذكرها في بند "أهداف برنامج إعداد معلم اللغة العربية"، وذلك مـــن خـــلال النـــدوات والمحاضـــرات والاجتماعـــات والمناظرات والمقابلات، وما يجري فيها من: أحاديث، ومناقشـــات، وحـــوارات، وتمثيل... الخ، تعمل كلها على استغلال أوقات الفراغ بمـــا يـــتلاءم مـــع ميـــول المتعلم، وتوجد أنشطة متنوعة تساعدهم – المتعلمين – في بناء الشخصية القوية، والتنشئة الاجتماعية والخلقية، والوجدانية السليمة، وتحمـــل المســـؤولية القياديـــة، وتعمل على إثراء منهج اللغة العربية، وبيان ما فيه من نواقص فترفدها، وتعـــزز

جوانب القوة فيه.

ويمكن أن تسمى هذه الأنشطة؛ بالأنشطة الإثرائية، لأنها تعمل على جعل المتعلم دائما في موقف المتفاعل النشط من خلال تحفيزه على القيام بأنشطة تعلمية يكتسب من خلالها القدرة على الاكتشاف وحل المشكلات، ومهارات التفكير المختلفة.

ويتم إثراء المناهج الدراسية في اللغة العربية من خلال استخدام مجموعة من الأنشطة الإثرائية المصاحبة للمنهج بعامة وللمحتوى والاستراتيجيات بخاصة بحيث تؤدي إلى التعرف على صعوبة المادة الدراسية، وترغيب الطلبة في دراستها، واستثارة دوافعهم وميولهم نحوها، وبذلك تنتج بيئة تعلم ثرية، وتتضمن تلك البيئة إثراء علميا وثقافيا، وإثراء أكاديميا غير متصل بموضوع الدراسة من ناحية، وإثراء متصلا بالموضوع الذي يقوم الطلبة بدراسته ولذلك اهتمت التربية الحديثة بإدخال الأنشطة التعليمية في المناهج الدراسية، باعتبارها عنصرا أساسيا من عناصر المنهج، ذلك أن النشاط يمثل معايشة الطلبة للنشاط التعليمي، والإحساس، والتفكير فيه، باستخدام الخبرات السابقة المتوافرة لديهم، ونفوذهم إلى خبرات جديدة لها معنى ووظيفة بالنسبة للمتعلم، وهي بذلك تنقله (المتعلم) من حالة التلقي السلبي إلى حالة التلقي الإيجابي أثناء الحصة الدراسية، وتعمل كذلك على تعزيز التحصيل الدراسي، وتهتم بالعمليات العقلية العليا، وتوسع الاهتمامات الثقافية في المدرسة، وتقوي الأداء الإبداعي، وترفع مستوى فهم الذات ومستوى الطموحات، وتعززا لوضع الاجتماعي للطالب بين رفاقه، وتحفز احترام الطلبة للبرامج التعليمية، وبذلك تساهم الأنشطة الإثرائية في استمتاع الطلبة بالحياة المدرسية، وتقليل الملل الذي يعاني منه البعض، وتكوين اتجاهات أفضل لديهم نحو التربية وأنشطتها، وتعزز الشعور بالذات، والنجاح في العمل، وزيادة فرص تحفيز الطاقات الكامنة لدى الطلبة (السعيد، ٢٠٠٦).

كيف يثير معلم اللغة التفاعل اللغوي؟

لقد طرحت ريفرز (٢٠٠٥)، (١٣٥- ١٣٦) فقد طرحت السؤال الآتي:
كيف يثير المرء (معلم اللغة) التفاعل؟ وكان جوابها أن:

- **يشجع المرء الأنشطة الجماعية الهادفة والموجهة لمهمة، من خلال الحوار** والنقاش بين زميلين، أو في مجموعات صغيرة.
- التنوع في الأنشطة: حيث تكون فكاهية أو جادة مثل: الألعاب، والمنافسات، والطرائف، والتمثيل، والدراما التي تحفز الخيال، والتواصل التلقائي.
- وأنشطة حل المشكلات، ونقص المعلومات، وأنشطة الحصول على المعلومات وهي أنشطة تستدعي المثابرة والتحقق؛ قد تتصل بمضمون لغوي سبقت دراسته، سواء أكان مضمونا أدبيا أم فلسفيا أم علميا أم تجاريا أم اجتماعياً.
- استعمال كل وسيلة معينة ممكنة من أجل المساعدة في التعلم؛ إذ كلما كثرت أنواع الروابط التي صنعت لعنصر ما، كان تمامه والاحتفاظ به أفضل في التفاعل الاتصالي.

معايير الأنشطة الإثرائية المناسبة:

في ضوء ما تقدم من مبررات وفوائد تجنى من الخبرات والأنشطة الإثرائية، كان لا بد من بيان المعايير والأسس المناسبة، التي تختار في ضوئها (البجة، ٢٠٠٠؛ دعدور، ٢٠٠٢؛ سعادة وإبراهيم، ٢٠٠٤؛ السعيد، ٢٠٠٦) وهي:
١. الصدق، ٢- الشمول، ٣- التنوع، ٤- الملاءمة، ٥- الموازنة، ٦- الاستمرارية، ٧- التراكم والتنامي، ٨- الارتباط الوثيق بالحياة، ٩- التتابع، ١٠- وجود هدف أو أهداف، ١١ الواقعية.

لذلك فالنشاط التعليمي المناسب هو النشاط الذي يرى المتعلمون إمكانية استخدامه لتحقيق أغراضهم، ويرى المعلمون أنه يؤدي إلى الغايات التربوية

المرغوبة، التي يريدون تحقيقها، ويناسب مستوى نضجهم (السعيد، ٢٠٠٦).

وتتمثل ألوان النشاط اللغوي في كل المستويات بالآتي: القراءة الحرة، نادي اللغة العربية حيث يتفرع منه نادي القصة، نادي التمثيل، نادي الشعر، الصحافة، الإذاعة المدرسية ويمكن لكل ناد من هذه الأندية أن يقوم بالعديد من الأنشطة والألعاب اللغوية، والألغاز، وغيرها مما تفرضه الوقائع والمستجدات، والأحداث الجارية المحلية والعالمية.

رابعا: الأساليب والاستراتيجيات التدريسية في التصور المقترح:

يفترض أن يشمل برنامج إعداد معلمي اللغة العربية تحديد احتياجاتهم في ضوء التحديات التي تجابهها العملية التربوية بعامة وتدريس اللغة العربية بخاصة، واحتياجات المعلمين القائمة والمنتظرة حتى يتم الإعداد للمستقبل وليس للحاضر فقط، وهذا يفرض على معدي البرامج أن يأخذوا بعين الاعتبار كل ما ورد آنفاً من تحديات، وخصائص للمعلم المتميز؛ للتمكن من تلبية المطالب المهنية العامة والخاصة، بغرض تحديد طرائق تدريس، واستراتيجيات، وأنشطة تلبي الحاجات الآنية، والمستقبلية لكل أقطاب العملية التربوية، وعلى رأسها المعلم، ومعلم اللغة العربية بالذات.

لذا ينبغي أن يشتمل البرنامج على طرائق، التدريس المتنوعة مثل: الاستقراء والقياس، والمنحى التكاملي، والوظيفية، والمهارية والتواصلية، والوحدة، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتعليم التبادلي، والذكاءات المتعددة، والذكاء الاصطناعي، والاستكشاف الحر، والموجه، والاستقصاء، والعصف الذهني، واستراتيجيات الأسئلة السابرة، والتدريب على أنواع التخطيط بأنواعه: طويل المدى أو متوسطه أو قصيره، واعتماد استراتيجية الإشراكية في بناء الأنشطة وتصميمها وتنفيذها، بحيث تتوجه فعاليات هذه الأنشطة إلى إشراك المتعلمين في

الدرجة الأولى حتى يصلوا إلى مرحلة إتقان التعلم الذاتي، واتخاذ مبدأ التعلم المستمر شعاراً لهم، ومن ثم إشراك أولياء الأمور، والمجتمع المحلي بمختلف فئاته وطاقاته، واستثمار إمكانات البيئة المحلية، لأن لها دوراً كبيراً في إثراء العملية التربوية مادياً وفكرياً، ومعنوياً، وبذلك تكون هذه البرامج والأنشطة التي تعتمد مبدأ الإشراكية قد خرجت بالمدرسة خارج أسوارها، وجعلتها مركز جذب وإشعاع واستثمار ومركز أخذ وعطاء، وتطبيق للمفاهيم التربوية الحديثة من ناحية، واستفادة من المستحدثات التكنولوجية مثل الحاسوب، والانترنت، والتعلم عن بعد... الخ من ناحية ثانية، والأخذ بما جاءت به نظريات التعلم مثل: البنيوية، والمعرفية، والسلوكية...الخ.

كما أنه بالإمكان إعداد ورش للتعليم والتدريب، قبل الخدمة وأثناءها، يقوم على تنفيذها خبراء مختصون في التطوير والتدريب، ويستخدمون فيها استراتيجيات متنوعة، حسب حاجات المعلمين الطلبة، والمعلمين المتدربين، ومتطلبات المواقف التدريبية الآنية والمستقبلية مثل: المحاضرة، والمناقشة، والعصف الذهني، والعمل الفردي، والعمل في مجموعات، والمعارض، والعروض التوضيحية، وأسلوب حل المشكلات، وتحليل المواقف العملية الصفية واللاصفية، وورشات العمل، والقراءة بأنواعها المختلفة، وصولا إلى القراءة النافذة والقراءة الإبداعية، ويعمل الخبراء "المختصون في التطوير والتدريب" على توظيف وسائل التكنولوجيا الحديثة مثل: أفلام الفيديو، والشرائح، والشفافيات، والألواح والطباشير المنوعة، والعارض الرأسي، والقصة، ومسرح العرائس، والأغاني، والرسم، والألعاب، والتمثيل، والمسابقات، والسبورة الوبرية، ولوحة الخبرة، والفوازير والألغاز، ولوحة الجيوب، الصور، والوسائل التعليمية المستوحاة من البيئة وموجوداتها، والأركان التعليمية، والمسجل، وخبرات الدارسين، والمكتبة، والتعلم التعاوني، والأقران،

والحاسوب، وما يتصل به من برمجيات، وشبكات الإنترنت Internet، والإنترنايت Intranet؛ كل ذلك من أجل تحويل المفاهيم والمبادئ والنظريات إلى ممارسات لغوية عملية تطبيقية.

خامسا: تقويم التصور المقترح:

كل عمل يقوم به الإنسان لا بد له من تقويم حتى يقف على حقيقة ما قام به؛ وليعرف مدى تحقيقه للأهداف التي انطلق منها من ناحية، ويحدد جوانب القوة والضعف، ليحصل على التغذية الراجعة، فيقوم عمله بنفسه؛ وليعدل مدخلاته وعملياته فيما بعد، والتقويم عملية مستمرة منذ بداية أي عمل حتى نهايته، ولذلك فهو متنوع ومتعدد حسب الظروف والمواقف العملية والإنتاجية، والأهداف التي يراد تحقيقها، والأغراض التي يقصد الوقوف عليها، لذا فثمة التقويم (الحيلة، ١٩٩٩؛ الخولي، ٢٠٠٠؛ عودة، ٢٠٠٥):

١. القبلي ويكون: تشخيصياً أو للاستعداد أو لتحديد الموضع في المكان المناسب.
٢. التكويني ويكون: بعد إنجاز كل وحدة أو وحدتين من العمل الكلي.
٣. الختامي، ومنه ما هو شفوي أو تحريري، ويكون بعد إنجاز كامل العمل، والاختبارات التحصيلية قد تكون:

أ. مقالية (إنشائية) وهي مجموعة من الأسئلة تتطلب استجابات مستفيضة وتقتضي البحث والموازنة والمناقشة والوصف، والتحليل والاستدلال، والتنبؤ، وتذكر الحقائق والمبادئ العامة، ولذا تبدأ أسئلتها بالأفعال الآتية: اذكر، اشرح، عدد، وضح، بين، ناقش، علل وازن، قارن، اكتب.

ب. وقد تكون موضوعية ولها عدة أشكال منها:

- الخطأ والصواب (نعم/ لا).

- المزاوجة/ المقابلة.
- الاختيار من متعدد.
- التكملة (ملء الفراغ).

ومما ينبغي أن يتصف به الاختبار الجيد: الصدق، والثبات، والتمييز، والتمثيل، ومراعاة الوقت المناسب، وتوفير التعليمات المناسبة التي تعين المقوم على تحسين أدائه، والتدرج من السهل إلى الصعب، والابتعاد عن التعقيد في الألفاظ أو الصياغة، والتنسيق من حيث الشكل، والخلو من الأخطاء اللغوية سواء في الإملاء أو النحو... وغيره (الخولي، ٢٠٠٠؛ عودة، ٢٠٠٥).

ولا شك أن الاختبارات اللغوية تتعدد بتعدد أغراضها فمنها اختبارات المفردات، واختبارات القواعد، واختبارات الاستماع، واختبارات الكلام، واختبارات القراءة، واختبارات الكتابة، واختبارات الترجمة، واختبارات الأدب والبلاغة، والنقد والعروض.

وأشار عودة (٢٠٠٥) إلى وجود تقويم بالاختبارات، وتقويم بغير الاختبارات، ومن التقويم بغير الاختبارات: ١- المقابلة، ٢- الملاحظة، ٣- مقاييس التقدير، ومنها: أ. مقياس ليكرت، ب. مقياس ثيرستون، جـ. مقياس التباين اللفظي، د. مقياس جوتمان، ٤. قوائم الشطب، ٥. حافظة الإنجاز. ٦. السجلات القصصية، ٧. المجلات، ٨. مقاييس العلاقات الاجتماعية.

وفيما يلي نماذج مأخوذة من عودة (٢٠٠٥) تصلح أن تكون مقاييس تقدير لمهارة الكتابة، ولتصحيح موضوعات الإنشاء، وللكشف عن مدى فعالية الممارسات التدريسية مقدرة من قبل الصف.

النموذج: فقرات مقترحة لأن تكون في مقياس تقدير لمهارة الكتابة في الصفوف الابتدائية الدنيا.

الرقم	الصفة أو السلوك	درجة توافر الصفة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
١	يخلط بين الحروف ذات الأشكال المتقاربة.					
٢	يستبدل مواقع الحروف.					
٣	تظهر الكلمة الواحدة مقطعة.					
٤	لا يراعي التنقيط.					
٥	الكتابة بخط مائل (لا يراعي الاستقامة).					
٦	الكلمات متلاصقة بدون فواصل.					
٧	لا يميز بين الكلمة المكونة من مقطعين عن الكلمات الأخرى.					
٨	لا يميز بين الحرف في بداية ووسط ونهاية الكلمة.					

(عودة، ٢٠٠٥، ٥٠٩)

النموذج: مقياس ديدرك (Diederich Scale) لتصحيح موضوعات الإنشاء

الرقم	الصفة أو السلوك	التقدير				
١	نوعية الأفكار الرئيسية	١	٢	٣	٤	٥
٢	تنظيم أو ترتيب الأفكار وتعاقبها.	١	٢	٣	٤	٥
٣	صلة الأفكار بالموضوع.	١	٢	٣	٤	٥
٤	أسلوب الكتابة.	١	٢	٣	٤	٥
٥	مناسبة الكلمات والعبارات.	١	٢	٣	٤	٥
٦	التركيب القواعدي.	١	٢	٣	٤	٥
٧	التنقيط.	١	٢	٣	٤	٥
٨	الإملاء.	١	٢	٣	٤	٥
٩	الترتيب والوضوح.	١	٢	٣	٤	٥

(عودة، ٢٠٠٥، ٥١٠).

النموذج: مقطع من مقياس تقدير للكشف عن مدى فعالية الممارسات التدريسية مقدرة من قبل الصف.

اسم المدرس: ....

الصف: ....

المدرسة: ....

الرقم	السلوك	التقدير				
		الطالب س	الطالب ص	الطالب ع	الطالب ل	الطالب هـ
١	يستعد للمحاضرة.					
٢	يبدأ المحاضرة في الوقت المحدد.					
٣	ينهي المحاضرة في الوقت المحدد.					
٤	يشجع الطلاب على المناقشة.					
٥	يراعي الفروق الفردية في التعيينات.					
٦	ينوع طرق التقويم.					
٧	يحدد خطة المساق.					
٨	يثير اهتمام الطالب بالمادة الدراسية.					

* يوضع الرقم من (١-٥) أمام الفقرة تحت كلمة التقدير، حيث الرقم (٥) يدل على توافر السلوك بدرجة عالية جداً، ويدل الرقم (١) على توافر السلوك بدرجة منخفضة جداً. (عودة، ٢٠٠٥، ٥١١).

وهناك أمثلة كثيرة أخرى، ويمكن للمعلم أن يطور مثل هذه الأدوات، ولو بصورة مبدئية على شكل قوائم للمهارات المختلفة مع الاستمرارية في إدخال التحسينات عليها خلال خبرته التدريسية، وذلك حسب الصف الذي يدرسه أو المرحلة العمرية للطلبة، وطبيعة المادة الدراسية، والمهارات التي تعد محور اهتمامه واختصاصه.

وهناك رؤية أخرى لأنواع التقويم بعامة والتقويم التربوي بخاصة (مكتب التربية العرب لدول الخليج، ١٩٨٣، ٣٢) وتتمثل بالآتي:

١. التقويم التمهيدي Initial Feasibility EV
٢. التقـويم التطـويري Formative (On Going Developmental Evaluation)
٣. التقويم النهائي Summutative (Final, Terminal) EV
٤. التقويم التتبعي Longitudinal, (Follow-up) Ev

١. **التمهيدي:** عمليات تقويم تتم قبل تجريب البرنامج للحصول على معلومات أساسية حول عناصره المختلفة.

ويتمثل دوره في معرفة كل الظروف الداخلة في البرنامج بما في ذلك المقومين (الطلبة مثلا) ذلك بالتعرف على معلوماتهم واتجاهاتهم ومهاراتهم وسلوكهم، حيث تعطي أنواع التغيرات المتوقعة.

٢. **التطويري:** أول من أطلقه سكرفن (Scriven) عام ١٩٦٧ للدلالة على التقويم الذي يحدث عدة مرات أثناء تطبيق برنامج ما، وترى إيفابيكر (Eva Baker) أن التقويم التطويري (البنائي) يمثل المعلومات والأحكام التي تساعد في مراجعة البرامج، أي أنه تقويم من أجل تطوير البرنامج (التدريس) وهذا يحتاج إلى تغذية راجعة، ويتفق كل من ورثن وسندرز (B. Worthen nd J. Sanders) مع إيفا بيكر (Eva Baker) في أن الغرض من التقويم التطويري هو تطوير برنامج ما عن طريق تحديد إيجابياته وسلبياته وهو قيد التطبيق، فهو يقدم تغذية راجعة

مستمرة للمساعدة في تحسين نوعية الإنتاج في جميع مراحل التطبيق وهو يتصدى لمشكلات تتعلق بصحة المحتوى، ومدى ملاءمته، وملاءمة الوسائل والطرق المستخدمة في تطبيقه، والقدرة على تحمل واستخدام الأجهزة والمعدات.

ويرى كل من ساندرز وكاننجهام (Sanders and Cunningham) المشار إليهما في (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٣، ٣٤) أنه يمثل عملية إصدار الأحكام على عملية مستمرة أو على نتاج يمكن مراجعته وتطويره ويعتقدان أنه يكون في أربع مراحل هي:

أ. العمليات السابقة للتنفيذ. ب. تقويم الأهداف.

جـ. تقويم العمليات. د. تقويم النتائج.

٣. **التقويم النهائي:** هو التقويم الذي يتم في نهاية البرنامج (الذي يكون قد خضع لعدد من التقويمات التطويرية لتعديله وتطويره) لغرض اتخاذ قرار بخصوصه رفضا ام تبنياً بعد تعديل أو بدونه.

٤. **تقويم المتابعة (التقويم الصياني):** هو تقويم ملاحظة لبرنامج تمّ، وطبق بعد مرحلة التقويم النهائي، ويرى هذا كثيرون (Bill Gibby & Others) وأطلق عليه (كارول وربروت تنسون) المشار إليهما في (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٣، ٣٦) اسم تقويم الصيانة (Maintenance Ev) لأنهما يعتقدان أن مرحلة صيانة البرنامج يجب أن تكون مرحلة رابعة، حيث تعد هذه المرحلة، مرحلة السيطرة على النوعية؛ إذ ينبغي أن يظل البرنامج فعالاً كما كان عند تجريبه، وبرأيهما أنه يتم من خلال الاختبارات الآتية:

أ. هل مادة التطبيق وأدواته ما زالت تستحق الاستخدام؟

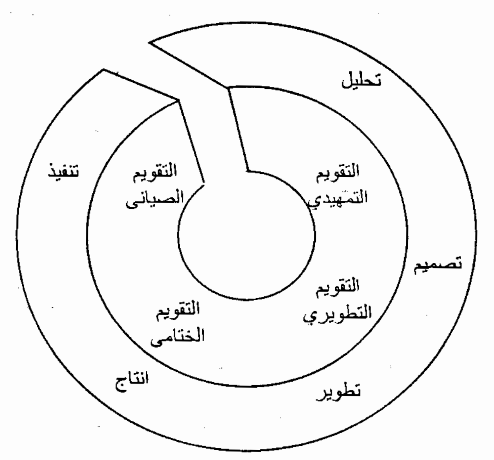
ب. تحديث المعلومات المتضمنة في البرنامج.

جـ. تقويم التغييرات في السلوك لدى المتعلمين/ أو من يطبق عليهم البرنامج.

د. قياس الاتجاهات التعليمية نحو تدريس المنهج وتطبيق البرنامج.

هـ. تقويم التكنولوجيا المستخدمة في التطبيق.

وخلاصة القول بالنسبة لأنواع التقويم بحسب وقت إجرائه، إنها تمثل مراحل متتابعة، ومتداخلة أحياناً، ويرى أنها ضرورية جميعاً لكل برنامج، ويعطي كل من (كارول وروبرت تنسون) تصوراً للمراحل التقويمية الأربع مرتبطة بمراحل سير البرنامج على النحو الآتي:



مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٣، ٣٧، مأخوذ من:
Carol L. A. D. Robert, Tennyson (1978), pp.52-55.

وأشار عريفج ومصلح (١٩٩٨) إلى مبادئ استراتيجيات التقويم المتمثلة بالآتي:

١. الشمول: ويقصد به تناول جميع أطراف العملية التربوية: طلبة، معلمون، منهاج، وجوانب النمو المختلفة. ٢. الاستمرارية. ٣. التشخيص والعلاج. ٤. مراعاة الفروق الفردية. ٥. مراعاة مبدأ الديمقراطية. ٦. مراعاة الاقتصاد في الوقت والجهد والمال. ٧. مراعاة الموقف التعليمي (أن يكون للتقويم هدف تربوي تعليمي). ٨. التعاون بين الأطراف الآتية: المعلم، المدير، المشرف التربوي، مسؤولو التربية، خبراء البيئة المحلية، أولياء الأمور. ٩. تنوع استراتيجيات التقويم بشكل ينسجم مع الأهداف. ١٠.أن يترك التقويم أثرا حسنا في نفوس المقومين، وان يتم في أجواء بعيدة عن الإرهاب والضغط والتوتر النفسي.

مجالات التقويم:

أشار (الظاهر ونمر وعبدالهادي، ٢٠٠٢؛ سعادة وإبراهيم، ٢٠٠٤) إلى المجالات التي تخضع للتقويم سواء أكانت: اللغة العربية أم غيرها وهي:

- المنهاج كنظام رباعي (أهداف، محتوى، أساليب وطرائق تدريس، وأنشطة، وتقويم).
- الكتاب المدرسي من حيث الشكل والمضمون.
- الإشراف التربوي.
- التشريعات التربوية، والتنظيم والإجراءات الإدارية.
- المعلم من حيث الشخصية، والتأهيل الأكاديمي والمسلكي، الطاقة، وتحمله للمسؤولية، ودافعيته، ونموه الرأسي والأفقي.
- الوسائل التعليمية، نوعيتها، توافرها، كلفتها، ملاءمتها.
- العلاقة بين المدرسة والمجتمع.
- اقتصاديات التعليم من حيث تناسب الإنفاق مع الأهداف المرغوبة، ومراعاة العدالة الاجتماعية.
- الطالب من جميع الجوانب.
- عملية التقويم نفسها، من حيث تنوع أدواتها وتناسبها مع الأهداف وشموليتها.

إن كل المعطيات السابقة تفرض أن تشتمل أساليب التقويم اللغوي جميع أنواع الاختبارات: الشفوية، والتحريرية والأدائية، متضمنة الفنون الأساسية للغة (كلام، استماع، قراءة، كتابة) والفروع المتعددة، بحيث يتم تناول اللغة ككل، كي يشعر المتعلم أنه يتعامل مع اللغة وبها كوحدة كلية متكاملة، كما أنه لا بد من النظر إلى أساليب التقويم، المتعددة على أنها مواقف تربوية، تعليمية تعلمية، وليس الهدف الأول والأخير منها قياس التحصيل اللغوي في جانب من الجوانب، بل ينبغي أن يعمل التقويم على إيجاد تحديات تثير تفكير المتعلم وتحفزه على استثمار جميع

خبراته اللغوية والمعرفية السابقة والحالية، وأن تعمل على إرباء ثروته اللغوية سواء من ناحية المفردات أو الأنماط و التراكيب، أو الصور الذهنية المتنوعة، وغيرها مما يعمل على الوصول إلى مرحلة إتقان الاستخدام اللغوي في كل المواقف العامة والرسمية، سواء في مواقف الإرسال أو الاستقبال.

وانطلاقاً مما سبق؛ فإن التقويم اللغوي يقتضي أن يخطط له بعناية فائقة، بحيث يبدأ بعمل جدول مواصفات للتقويم المرغوب فيه، حتى تحدد الأهداف، والأفكار، والمواضيع، والأنشطة، والزمان، والمكان، واللون الذي يراد استخدامه، سواء أكان شفوياً، أم تحريرياً، أم أدائياً، حتى يكون الاختبار صادقاً، ومؤديا للغرض الذي يصمم من أجله.

ويمكن طرح مواقف وأمثلة من الاختبارات مناسبة لإجرائها في:

أ. الاستماع:

١. اختبار الصورة والكلمات. ٢. اختبار الكلمة المختلفة. ٣. اختبار الجملة. ٤. اختبار الكلمة المسموعة.

ب. الكلام:

١. اختبار الأسئلة المكتوبة- يقرأ أسئلة مكتوبة ويجيب عنها شفوياً. ٢. اختبار الإعادة الشفوية/ أن يعيد ما يسمع. ٣.اختبار التحويل/ تحويل الجملة المسموعة من حالة إلى حالة. ٤.اختبار الأسئلة عن صورة يعبر عنها شفوياً. ٥.اختبار المحاورة. ٦. اختبار التعبير الشفوي. ٧. اختبار التنغيم.

جـ. القراءة:

١. اختبار الاستفهام/ يجيب عن أسئلة بعد قراءة النص. ٢. الاختيار من متعدد. ٣. ملء الفراغ. ٤. اختبار الترتيب. ٥. اختبار المفردات. ٦. اختبار القواعد.

د. الكتابة:

١- كتابة حروف / مقاطع/ كلمات/ جمل/ فقرات. ٢- محاكاة (خط عربـــي). ٣- الإملاء بأنواعه الأربعة. ٤- الكتابة المقيدة. ٥- الكتابـــة الموجهـــة. ٦- الكتابـــة الحرة. ٧- الاستبدال بكلمة مرادفة. ٨- تحويل الأفعال. ٩- تصحيح الفقرة.

مراحل تفعيل التصور المقترح لإعداد معلم اللغة العربية في ضوء تحديات القـــرن الحادي والعشرين:

أ. المرحلة الأولى:

وتتمثل في تحديد الاحتياجات للمعلمين الطلبة والمعلمين في الميدان (فـــي الخدمة)، متخذين من التحديات المنوه عنها في إجابة السؤال الأول ، وخصـــائص معلم اللغة العربية المتميز، والتي ينبغي أن تتوافر فيه، منطلقاً أساسياً في تحديد تلك الاحتياجات. ولا شك أن تلك الاحتياجات لا بد وأن تتضمن المهارات والمعـــارف التخصصية والتربوية الخاصة بالتنمية الذاتية، وبالاتجاهـــات المهنيـــة الإيجابيـــة، وينبغي ترتيب تلك الاحتياجات حسب أهميتها وأولوياتها من وجهة نظر، المعلمين، والخبراء، والمختصين في مجال تدريس اللغة العربية، والعلوم التربوية والنفسية.

ب. مرحلة تصميم البرامج التدريبية:

لا شك أن القائمة التي ينبغي أن يكون قد تم التوصل إليها فـــي المرحلـــة الأولى (قائمة الاحتياجات بصورتها النهائية) هي الأساس في تحديد الأهداف العامة للبرنامج، والأهداف الخاصة أو التفصـــيلية، وتحديـــد المحتـــوى مـــن المســـاقات والمعارف والمهارات والاتجاهات، وطرائق التدريس والأنشطة والاســـتراتيجيات، والوسائل التعليمية، والوقت اللازم للتدريب، والمكان والزمـــان، وأدوات التقـــويم المناسبة واللازمة لتحديد مدى كفاية وفعالية البرامج.

جـــ. مرحلة الاستعداد للتنفيذ:

يتمّ في هذه المرحلة تكليف المختصين في اللغة العربية وآدابها وطرائـــق

تدريسها، وغيرهم ممن لهم دور متميز من مختصي التربية وعلم النفس والإدارة، وغيرهم ممن لهم دراية ميدانية سابقة في تصميم وتنفيذ مثل هذه البرامج، بأن يقوموا بإعداد الحقائب والرزم التعليمية اللازمة لبرامج تدريب معلمي اللغة العربية، كل حسب اختصاصه، بحيث تتضمن تلك الحقائب أو التعيينات أو المقررات والإرشادات، جميع البنود، والمواقف والاستراتيجيات اللازمة حتى يتم التدريب وفق رؤية بينه، مستنيرة، معتمدة على أحدث ما توصلت إليه ثورة المعرفة، والاتصالات، والتي تم التنويه بها فيما سبق من هذا البحث.

د. مرحلة التنفيذ الأولية (التجريبية):

وهي مرحلة اختيار لما تم إنجازه في المراحل السابقة؛ للتأكد من صلاحية البرنامج التدريبي، ويكون تطبيقه على عينة من معلمي اللغة العربية، وفي هذا التجريب يتم الحصول على تغذية راجعة حيث يصار إلى إجراء التعديلات اللازمة على البرنامج، سواء أكان بالحذف، أم بالتعديل، أم بالإضافة، أم بالتقديم أم بالتأخير، ويكون هذا في جميع عناصر البرنامج، ويمكن إجراء مسح لرأي عدد من المعلمين والخبراء في المجال أيضاً.

هـ. مرحلة التعميم للبرنامج/ التنفيذ الكلي:

يتم في هذه المرحلة التطبيق الفعلي والكلي للبرنامج على جميع المعلمين الخاضعين للتدريب والإعداد والتكوين مع الأخذ بعين الاعتبار الاستمرار في عمليات التقويم والتطوير استجابة لكل طارئ ومستحدث، ووفق الاحتياجات التدريبية المستجدة، بناءً على التغيرات المستقبلية.

وكل هذه المراحل تقتضي توفير الوقت والمكان، والإمكانات المادية والبشرية، ليتم وضع هيكل منظم ومتسق لكل العمليات الأساسية واللازمة، حتى تأخذ كل خطوة مسارها الصحيح والسليم وحتى يعرف كل مشترك في البرنامج سواء أكان مدرباً أم متدرباً أم خبيراً في تصميم المساقات أم غيرها.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء التحديات، وخصائص معلم اللغة العربيـــة، وطبيعـــة الأنمـــوذج المقترح، يوصي الباحث بالآتي:

١. إنشاء مراكز على المستريين القطري والعربي:

- لإعداد المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين لتدريبهم أثناء الخدمة.
- لإجراء التجارب والممارسات التجديدية وعرضها.
- للبحث، تسهم في إجراء البحوث، وفي التقويم، واستحداث المواد التربوية الجديدة، وإنتاجها للاستفادة منها عربيا ودولياً.
- شبكة للمعلومات التربوية، تتعاون مع الشبكات المحليـــة والدوليـــة عـــن طريق الإنفاقات الثنائية، لتبادل المعلومـــات والبيانـــات البيبلوجرافيـــة، والخبرات الفنية.
- شبكة منهجية متكاملة للتخطيط والتطوير والتقويم.

٢. التأكيد على مفهوم الإشراكية في تأليف مناهج اللغة العربية ومقرراتهـــا، وفـــي تنفيذها، واستغلال إمكانات البيئة المحلية المادية والبشرية.

٣. الاستفادة من إمكانات تكنولوجيا المعلومات، المتقدمة في تخـــزين المعلومـــات واسترجاعها، وبثها، وتدريب المستفيدين على استخدامها في الحصـــول علـــى المعلومات.

٤. وضع خطة شاملة لنشر المعلومات التي تنتجها وزارات التربية والتعلـــيم، بمـــا فيها جهاز المعلومات التربوية بعامة، واللغوية بخاصة، وتوزيعها على الجهات المعنية، وإصدار عدد مـــن الـــدوريات تهـــتم بـــالتعريف بـــالمواد التربويـــة، والمستخلصات، والكشافات.

٥. أن تشكل في كل دولة لجنة عليا للمعلومات التربوية بعامة، واللغوية بخاصـــة، تتولى وضُع سياسات، واستراتيجيات المعلومات التربوية واللغوية، وتخطيطها،

والإشراف عليها، فضلاً عن تطويرها، ورفع مستوى خدماتها.

٦. الاهتمام بإقامة دورات تدريبية لطلبة الجامعات والمعاهد لتمكينهم من إتقان البحث، والإفادة من تكنولوجيا المعلومات المتاحة على الإنترنت، والاهتمام بالمكتبات المتخصصة بالجامعات، ودعمها وتزويدها بأحدث التقنيات المستخدمة في مجال المكتبات، بما في ذلك إنشاء مكتبة للأقراص المدمجة (CD-ROM) تمهيداً لإتاحتها عبر الانترنت.

٧. الاهتمام بالإفادة من مصادر المعلومات الدولية المتوافرة على الإنترنت خاصة في مجال البحث العلمي، وإيلاء الأهمية التي يستحقها، وحث المؤسسات الوطنية على تخصيص ٢-٣% من ميزانيتها للبحث العلمي في مجال تخصصها أسوة بالدول الآتية التي خصصت النسب التالية لأسمائها إسرائيل ٢,٣٥%، والسويد ٣,١٢% واليابان ٣% وسويسرا ٢,٦٨%.

٨. تشجيع المعلمين على الابتكار والتجديد في عمليات التعليم والتعلم، وتوفير البرامج التدريبية التي تعمل على مشاركتهم وتطويرهم، وتفاعلهم المستمر.

٩. إنشاء جامعات للتعليم عن بعد، تستند إلى ذاتية التعليم، وحرية الاختيار، وتنوع الأساليب، وإعداد خطة تدريبية لتخريج كوادر علمية متخصصة بمختلف مجالات التعليم عن بعد.

١٠. ألا يتم تعيين معلم للغة العربية إلا بعد أن يمر بفترة امتياز لمدة عام كما هو الحال في إعداد الأطباء، وكما هو الحال في كثير من الدول المتقدمة؛ لتدريبه على المهارات التدريسية تحت إشراف أساتذته، وزملائه من ذوي الخبرة العملية الماهرة.

المــــــراجع

١. إبراهيم، أبو السعود (٢٠٠٦) التعليم والمعلوماتية: دور الانترنت في إعـــداد الخريجين وتدريس اللغات مع تقديم رؤية استراتيجية للتعلــيم فــي **الأقطـــار** العربية، الاثنين ٣٠ **يناير** ٢٠٠٦، الانترنت، متوفر:رياضيات فوده، **التعلــيم** والمعلوماتية\:Fill: // D

٢. أبو إصبع، صالح (٢٠٠٥) الثقافة وهوية الأمة، **أفكار**، عــدد (٢٠٠)، وزارة الثقافة، الأردن، ص ص ٤-٥.

٣. أبو الهاشم، السيد محمد (٢٠٠٤) تصور مقترح للمقومات الشخصية والمهنية الضرورية لمعلم العام في ضوء متطلبات العولمة، **ندوة العولمـــة وأوليـــات التربية، من ١-٣/٣/١٤٢٥هـ - ٢٠-٢٢/٤/٢٠٠٤، كلية التربية، جامعة الملك سعود**، الرياض، السعودية.

٤. أبو جلالة، صبحي حمدان (١٩٩٩) **اتجاهات حديثة معاصـــرة فـــي التقـــويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة**، ط١، العين: دار الفلاح، الإمارات العربية المتحدة.

٥. أبو ختلة، إيناس عمر محمد (٢٠٠٥) **نظريات المناهج التربوية**، ط١، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

٦. أبو رميله، ناجي (٢٠٠٥) كيف يمكن الارتقاء بالتعليم العالي في بلـــدنا فـــي ضوء المستجدات والمتغيرات المتسارعة في العالم، **المجلة الثقافية**، عدد ٦٣، (نوفمبر ٢٠٠٤، وشباط ٢٠٠٥) الجامعة الأردنية، ص ١١٩.

٧. أبو ورد، إيهاب محمد (٢٠٠٤) إعداد المعلم في الفكر التربـــوي الإســـلامي، **انترنت، متوفر** iabward@yahoo.com

٨. إدارة المناهج والكتب المدرسية (٢٠٠٥) **الإطار العـــام والنتاجـــات العامـــة والخاصة للغة العربية لمرحلتي التعليم الأساسي والثـــانوي**، وزارة التربيـــة والتعليم الأردنية.

٩. أريريس، م. (٢٠٠٢) البيئة المدرسية كعامل أساسي لتشكيل شخصية التربويين بهدف استثمار تكنولوجيا المعلومات في التعليم، **المؤتمر الثالث لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات في التعليم**، ٢٦-٢٩/٩/٢٠٠٢، جامعة إيجه، رودس.

١٠. البجة، عبدالفتاح حسن (٢٠٠٠) **أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق**، ط١، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١١. بدران، شبل (٢٠٠٥) التعليم وتحدي الثورة المعرفية، **الثقافة التربوية**، عدد ٤، يوليو، سنة٢، وزارة التربية والتعليم، دبي، إدارة البحوث التربوية، الإمارات العربية المتحدة.

١٢. بوتشيش، إبراهيم القادري (٢٠٠٥) مستقبل كتابة التاريخ العربي في ظل العولمة الثقافية، **الثقافة التربوية**، وزارة التربية والتعليم، دبي، إدارة البحوث التربوية المؤسسية، عدد ٤، سنة ٢، الإمارات العربية المتحدة.

١٣. تقرير عن مؤتمر: إعداد المعلم للألفية الثالثة (٢٠٠٣) كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة خلال الفترة ما بين ٢١-٢٣ اكتوبر ٢٠٠٣، بإمارة دبي، فندق جي دبليو ماريوت، **المجلة التربوية**، عدد٧١، مجلد ١٨، يونيو ٢٠٠٤، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، الكويت.

١٤. سعادة، جودت احمد وإبراهيم، عبدالله محمد (٢٠٠٤) **المنهج المدرسي المعاصر**، ط٤، عمان: دار الفكر، الأردن.

١٥. جاب الله، منال عبدالخالق (٢٠٠٤) العولمة ورؤية جديدة لدور المعلم في ضوء صراع الدور وأخلاقيات التدريس، **ندوة العولمة وأولويات التربية، من ١-٣/٣/١٤٢٥ - ٢٠-٢٢/٤/٢٠٠٤، كلية التربية، جامعة الملك سعود**، الرياض، السعودية.

١٦. جامعة الملك سعود (٢٠٠٤) **توصيات ندوة العولمة وأولويات التربية، من ١-٣/٣/١٤٢٥هـ - ٢٠-٢٢/٤/٢٠٠٤، كلية التربية**، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

١٧. الحميد، عبدالكريم صالح (٢٠٠٤) العولمة وآليات تطوير المناهج وانعكاساتها على طرق وأساليب التدريس – اتجاهات جديدة في التدريس وبناء المناهج، **ندوة العولمة وأولويات التربية، من ١-٣/٣/١٤٢٥هـ - ٢٠-٢٢/٤/٢٠٠٤، كلية التربية**، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

١٨. الحيلة، محمد محمود (١٩٩٩) **التصميم التعليمي: نظرية وممارسة**، عمان: دار المسيرة.

١٩. الخطابي، عبدالحميد بن عويد ويحيى، حسن بن عايل احمد والعقيلي، محمد بن طه راشد (١٤٢٥هـ) **مناهج التعليم في مواجهة التحديات المعاصرة**، جدة: مطبعة الصالح.

٢٠. خليفة، خليفة عبدالسميع (١٩٨٩) **المناهج: مفهومها، أسسها، تخطيطها، تنظيماتها، المعلم والمنهج**، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٢١ الخولي، أسامة (٢٠٠٢) البيئة وقضايا التنمية والتصنيع، **عالم المعرفة**، عدد ٢٨٥، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

٢٢. الخولي(١)، محمد علي (٢٠٠٠) **الاختبارات اللغوية**، عمان: دار الفلاح.

٢٣. الخولي (٢)، محمد علي (٢٠٠٠) **أساليب التدريس العامة**، عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن.

٢٤. دعدور، السيد محمد (٢٠٠٢) **المنهج الدراسي وبناء الإنسان العربي**، المنصورة: المكتبة العصرية، مصر.

٢٥. ريفرز، ولجا (٢٠٠٥) مبادئ التعليم التفاعلي، ترجمة: عواد أبو زينة، (كانت تلك المقالة ضمن Occasional Papers, Feb, 1989 Nelc Om / Rivers. Iopinciles – O. Html http:/ Agoralang.C) **المجلة الثقافية**، العدد (٦٣)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ص ص ١٢٠-١٤٧.

٢٦. الزواوي، خالد محمد (٢٠٠٣) **"الجودة الشاملة في التعليم "وأسواق العمل في الوطن العربي"**، القاهرة: مجموعة النيل العربية.
٢٧. السعيد، رضا مسعد (٢٠٠٦) الأنشطة الإثرائية وأثرها على تدريس الرياضيات بالمرحلة الإعدادية، **الإنترنت: رياضيات فودة، الثلاثاء (٧ شباط، ٢٠٠٦) الصحيفة التربوية الإلكترونية، متوفرة** WWW.Yahoo.Com
٢٨. السعيد، سعيد (١٩٩٥) أهم القضايا والمشكلات العالمية والعربية المؤثرة على برامج إعداد المعلم العربي وتدريبه "دراسة مستقبلية" **دراسات تربوية**، العدد ٧٦.
٢٩. السلطان، فهد سلطان (٢٠٠٤) المدرسة وتحديات العولمة: التجديد المعرفي والتكنولوجيا نموذجا، **ندوة العولمة وأولويات التربية، خلال الفترة ١-١٤٢٥/٣/٣هـ الموافق ٢٠-٢٠٠٤/٤/٢٢**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض السعودية.
٣٠. السيد، محمود احمد (١٩٩٧) **في طرائق تدريس اللغة العربية**، ط٣، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
٣١. الشربيني، فوزي (١٩٩٩) **تطوير برنامج إعداد معلم الجغرافيا بكليات التربية على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين**، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
٣٢. الشربيني، فوزي والطناوي، عفت (٢٠٠١) **مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين**، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
٣٣. الشعلان، محمد سليمان وجادالله، سعاد (لات) **هذا هو التدريس مدخل لإعداد المعلم**، القاهرة: مكتبة غريب.

٣٤. طعيمة، رشدي احمد (١٩٩٨) **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها، تطويرها، تقويمها**، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٥. الطنطاوي، رمضان (١٩٩٧) مناهج العلوم بمراحل التعليم العام وتحديات القرن الحادي والعشرين والتي يمكن لمناهج العلوم أن تعالجها – دراسة مستقبلية، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزفاريق، مصر.

٣٦. الطنطاوي، عفت (١٩٩٩) "تطوير برنامج إعداد معلم العلوم بكليات التربية على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين" **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد ٥، عدد ٣، ص ص ١٢٩-٢٠٧.

٣٧. الظاهر، زكريا وحيان، نمر وعبدالهادي، جودت (٢٠٠٢) **مبادئ التقويم في التربية**، عمان: الدار العلمية ودار الثقافة.

٣٨. عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد (٢٠٠٣) **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط١، عمان، دار المسيرة.

٣٩. العالم، أمين محمود (١٩٩٧) دفاع الخصوصية اللغوية في قضايا فكرية، ص ص ٩-١٢، القاهرة: **قضايا فكرية للنشر والتوزيع**، مايو.

٤٠. عباس، بشار (٢٠٠١) **ثورة المعرفة والتكنولوجيا: التعلم بوابة مجتمع المعلومات**، دمشق: دار الفكر.

٤١. عباس، بشار (٢٠٠٥) **إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى التعليم في سورية**، أطروحة دكتوراة، جامعة إيجه، رودس.

٤٢. عبدالسميع، مصطفى وحوالة، سهير محمد (٢٠٠٥) **إعداد المعلم: تنميته وتدريبه**، ط١، القاهرة: دار الفكر.

٤٣. عدس، محمد عبدالرحيم (٢٠٠٠) **المعلم الفاعل والتدريس الفعال**، ط١، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٤٤. عروسي، سهيل (٢٠٠٥) المثقف العرب بين السلطة والمجتمع، **المجلة الثقافية**، عدد (٦٣) الجامعة الأردنية، ص ص ٣٢-٤٤.

٤٥. عريقج، سامي ومصلح، خالد حسن (١٩٩٨) **في القياس والتقويم**، عمان: دار المجدلاوي.

٤٦. عصفور، جابر (١٩٩٧) **التنوع البشري الخلاق**، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

٤٧. عطية، نعيم (١٩٧٣) **التقييم التربوي الهادف**، بيروت: دار الكتاب اللبناني.

٤٨. علي، علي حمود (٢٠٠٤) رؤية حديثة لأدوار المعلم المتغيرة في ضوء تحديات العولمة، **ندوة العولمة وأولويات التربية، خلال الفترة ١-٣/٣/١٤٢٥هـ - ٢٠-٢٢/٤/٢٠٠٤م، كلية التربية**، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

٤٩. علي، نبيل (٢٠٠١) **الثقافة العربية وعصر المعلومات**، عالم المعرفة، عدد ٢٧٦، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

٥٠. عماد الدين، منى مؤتمن (١٩٩٧) معلم المستقبل من منظور أردني، **رسالة المعلم**، عدد٤، مجلد ٣٨، عمان، الأردن، ص ٤٣.

٥١. العمد، هاني (٢٠٠٥) إدارة الثقافة والتخطيط لها، **المجلة الثقافية**، عدد ٦٣، الجامعة الأردنية، الأردن، ص ص ١٠١-١٠٨.

٥٢. العناتي، وليد احمد (٢٠٠٥) العولمة اللغوية: التداول بالإنجليزية في العالم العربي مثل من الأردن، اللغة العربية وتحديات العصر، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، **جامعة البتراء الخاصة**، عمان، الأردن، ص ص ١١٩-١٥٢.

٥٣. عودة، احمد (٢٠٠٥) **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، الإصدار الأول، اربد – دار الأمل للنشر والتوزيع، الإسكندرية.

٥٤. فريجات، غالب (٢٠٠٥) المعلم العربي والدور الذي ينتظره، **المجلة الثقافية**، عدد ٦٣ فبراير، الجامعة الأردنية، الأردن، ص ص ١٤٩-١٥٤.

٥٥. الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية (١٩٩١) **منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي**، المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم، وزارة التربية والتعليم الأردنية.

٥٦. فيذاكيس، أ. (٢٠٠٢) **مقارنة شاملة للتعليم والتعلم بمساعدة التكنولوجيا الحديثة: دراسة نقدية تطبيقية**، المؤتمر الثالث لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات في التعليم، ٢٦/٢٩/٩/٢٠٠٢، جامعة إيجه، رودس.

٥٧. كنعان، احمد علي (٢٠٠٤) دور التربية في مواجهة العولمة وتحديات القرن الحادي والعشرين، وتعزيز الهوية الحضارية والانتماء للأمة، **ندوة العولمة وأولويات التربية، من ١-٣/٣/١٤٢٥هـ - ٢٠-٢٢/٤/٢٠٠٤م، كلية التربية**، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

٥٨. مجاور، محمد صلاح الدين (١٩٩٨) **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٥٩. محمود، صلاح الدين عرفه (٢٠٠٢) **المنهج الدراسي والألفية الجديدة مدخل إلى تنمية الإنسان العربي وارتقائه**، القاهرة: دار القاهرة.

٦٠. مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٣)، التقويم التربوي، الشبلي، إبراهيم مهدي "**أنواع التقويم**، الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، ص ص ٣٢-٤٦.

٦١. مكروم، عبدالودود (١٩٩٩) "نحو مهام متجددة لكليات التربية لإعداد المعلمين وتدريبهم في القرن الحادي والعشرين – رؤية مستقبلية" **المؤتمر العلمي السنوي السابع لكلية التربية جامعة حلوان تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة القاهرة: ٢٦-٢٧ مايو.**

٦٢. مهنا، فريال (٢٠٠٢) **علوم الاتصال والمجتمعات الرقمية**، دمشق: دار الفكر.
٦٣. مينا، فايز مراد (٢٠٠٣) **قضايا في مناهج التعليم**، القاهرة: مكتبـــة الانجلـــو المصرية.

http: // www. undp. org / rbas / ahdr / arabic 2003 bychaptes html, undp.

46. Hardwick, Susan W. (1997) "Looking to Ward The Futwre: Aconcepts, Themes, and Standerds Approach to Preservice Teacher Education', **Journal of Geography,** Vol. 94, No 5, PP. 513-518.
65. Pate, Sarah S. (1996); **Social Studies: Applications for A new Century**, New york, Delmer Publication.
66. Rossoner, R. (1992) Where There's a Will- Facilitating Teacher Development. Teacher Development, 18. 4- 5, N. Y.